

**SAMMELA REJANE DE JESUS ANDRADE**

**COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS NA PROVA DO ENEM: UMA ABORDAGEM  
SOCIOLINGUÍSTICA**

**São Cristóvão**

**2015**

**SAMMELA REJANE DE JESUS ANDRADE**

**COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS NA PROVA DO ENEM: UMA ABORDAGEM  
SOCIOLINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Letras da Universidade  
Federal de Sergipe, como requisito parcial  
à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag

**São Cristóvão**

**2015**

## RESUMO

Partindo do referencial teórico da Sociolinguística, e das abordagens constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, propõe-se a análise da definição e da implementação da avaliação das competências linguísticas presentes na prova de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, a fim de observar como são tratadas as teorias da língua e as descrições linguísticas na prova em questão, a partir dos estudos de Labov (2008), Soares (1986), Faraco (2008), Bagno (2012), entre outros. Considerando a língua, a partir da concepção sociolinguística, como heterogênea, múltipla e em permanente construção, levantamos o questionamento de como se tratar essa heterogeneidade e mutação, dentro de um espaço fechado e delimitado, no caso um exame de seleção (a prova objetiva do ENEM), que estipula competências a serem atingidas e os meios para que isso ocorra. A análise toma como *corpus* a documentação oficial à disposição dos candidatos que prestam o exame, a saber, o Guia do participante, o Edital com as normas para o processo, e as provas dos anos de 2000 a 2012, com o propósito de correlacionar as informações contidas nesse material às políticas públicas voltadas para educação básica, mais efetivamente ao Ensino Médio, e principalmente, discutir o tratamento da variação linguística através das proposições dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004a). A análise realizada demonstrou que existe uma congruência quanto as prescrições dos documentos oficiais e as normas orientadoras do exame, todavia, a observação das questões evidenciaram o quanto ainda é preciso de mudanças para que aconteça uma abordagem variacionista mais efetiva no ENEM e no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: ENEM. Sociolinguística. Documentos oficiais.

## **ABSTRACT**

Based on the theoretical reference of Sociolinguistics, and constant approaches in the National Curriculum Parameters - NCP and the National Program of Didactic Books –NPDB, it is proposed to analysis of the definition and implementation of the assessment of language skills present in the language of test, codes and its technologies, in order to observe how the theories of language and language descriptions in the event in question are treated, based on the Labov studies (2008), Soares (1986), Faraco (2008), Bagno (2012), among others . Considering the language from the sociolinguistic conception as heterogeneous, multiple and in permanent construction we raised the questioning of how to treat this heterogeneity and mutation, in a closed and limited space in the case a selection examination (objective test of ENEM), which stipulates skills to be achieved and the means for this to occur. The analysis takes as corpus official documentation available to the candidates who provide the exam ie the Participant's guide, the Edital with standards for the process, and the tests from the years 2000 to 2012, with the aim of correlate the information contained in this material to public policies directed to basic education, more effectively to high school, and mainly discussing the treatment of linguistic variation through the propositions of continuous Bortoni-Ricardo (2004a). The analysis showed that there is a congruence as the requirements of official documents and the guiding rulers of the test, however, the observation of the questions showed how we still need to change for it to happen more effective variational approach in the ENEM and in the Portuguese language teaching.

**Keywords:** ENEM. Sociolinguistics. Official documents.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Contínuo da urbanização (BORTONI-RICARDO, 2004a, p. 52) .....	24
Figura 2: Contínuo da oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004a, p. 60).....	26
Figura 3: Contínuo da monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004a, p. 62) .....	27
Figura 4: Distribuição de habilidades e competências. (BRASIL, 2000a, p. 9) .....	31
Figura 5: Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias .....	47
Figura 6: Orientações para a competência 1 da prova de redação para as edições de 2012 e 2013. (BRASIL, 2012 e 2013, p. 11-12) .....	53
Figura 7: Questão nº 4 da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2006, p. 2) .....	55
Figura 8: Questão nº 99 da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2012, p. 6) ..	56
Figura 9: Questão nº 92 da prova azul de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2009, p. 3).....	56
Figura 10: Questão nº 9 da prova amarela de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2005, p. 5).....	57
Figura 11: Questão nº 9 da prova amarela de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2007, p. 9).....	58
Figura 12: Questão nº 9 da prova amarela de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2005, p. 3).....	58
Figura 13: Questão nº 14 da prova azul de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2008, p. 6).....	61
Figura 14: Questão nº 127 da prova amarela de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2010, p. 16).....	62
Figura 15: Questão nº 125 da prova azul de de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2009, p. 14).....	64
Figura 16: <i>Wordcloud</i> dos contínuos nas questões de variação do ENEM de 2000 a 2012.....	67
Figura 17: <i>Wordcloud</i> dos gêneros textuais suporte às questões de variação do ENEM de 2000 a 2012. ....	69
Figura 18: Questão nº 125 da prova azul de de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2006, p. 16).....	69
Figura 19: Questão nº 111 da prova cinza de de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2012, p. 10).....	70
Figura 20: Questão nº 122 da prova cinza de de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2012, p. 14).....	71
Figura 21: <i>Wordcloud</i> dos objetos das questões de variação do ENEM de 2000 a 2012.....	73

Figura 22: Questões nº 5 e 6 da prova amarela de de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2006, p. 3) .....	73
Figura 23: Questão nº 96 da prova amarela de de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2010, p. 6) .....	74
Figura 24: Questão nº 109 da prova azul de de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2009, p. 8) .....	75
Figura 25: <i>Wordcloud</i> das respostas às questões de variação do ENEM de 2000 a 2012.....	76
Figura 26: Questão nº 101 da prova azul de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2009, p. 5).....	77
Gráfico 1: Número de inscritos no ENEM ao longo das edições. (INEP/MEC) .....	35
Gráfico 2: Ocorrência de questões de variação por ano .....	66
Quadro 1: Matriz de Competências do ENEM (BRASIL, 2000a, p. 6).....	30
Quadro 2: Avaliação de desempenho (BRASIL, 2000a, p. 8).....	30
Quadro 3: Matriz de Habilidades do ENEM (BRASIL, 2000a, p. 6-8). .....	33

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>1 CONCEPÇÕES EM TORNO DA NORMA LINGUÍSTICA E AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>13</b>
1.1 PERSPECTIVAS SOBRE A NORMA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	13
1.2 SOCIOLINGUÍSTICA NA SALA DE AULA .....	19
1.2.1 <i>O contínuo da urbanização</i> .....	24
1.2.2 <i>Contínuo da oralidade-letramento</i> .....	25
1.2.3 <i>Contínuo da monitoração estilística</i> .....	27
<b>2 O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO NO ENEM.....</b>	<b>29</b>
2.1 O ENEM COMO SISTEMA DE AVALIAÇÃO .....	29
2.1.1 <i>As mudanças estruturais ocorridas com o Novo ENEM</i> .....	35
2.1.2 <i>Teoria de Resposta ao Item</i> .....	36
2.2 O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO: O QUE PRECONIZAM OS DOCUMENTOS NORTEADORES? .....	40
2.2.1 <i>Orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)</i> .....	40
2.2.2 <i>Orientações do PNLD de Língua Portuguesa para o Ensino Médio</i> .....	43
2.2.3 <i>Orientações do ENEM para a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias</i> .....	46
2.3 A NORMA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES E NO ENEM .....	50
<b>3 O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO NAS QUESTÕES DA PROVA DE LINGUAGENS DO ENEM.....</b>	<b>54</b>
3.1 METODOLOGIA.....	54
3.1.1 <i>Categoriais controladas</i> .....	54
3.1.2 <i>Tratamento quantitativo</i> .....	65
3.2 A EVOLUÇÃO DO TRATAMENTO DA VARIAÇÃO NO ENEM .....	66
3.2.1 <i>Contínuos nas questões de variação no ENEM</i> .....	67
3.2.2 <i>Tipos de suporte de texto no enunciado das questões de variação no ENEM</i> .....	69
3.2.3 <i>Objeto das perguntas nas questões de variação no ENEM</i> .....	72
3.2.4 <i>Alternativas das questões de variação no ENEM</i> .....	76
3.3 BALANÇO FINAL: APROFUNDAMENTO DAS ANÁLISES .....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>87</b>
<b>ANEXO A – ARTIGO ENEM FAZ A MESMA PERGUNTA OITO VEZES .....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO B – DOCUMENTOS (LEIS, PORTARIAS, DECRETOS).....</b>	<b>91</b>

## **INTRODUÇÃO**

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado através da Portaria do Ministério da Educação nº 438, de 28 de maio de 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, inicialmente visando contribuir com a melhoria da qualidade da educação pública. A partir de 2009, com a portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, este exame passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, além de funcionar como instrumento para o acesso a programas do governo federal, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que foi criado pela Lei da Presidência da República, nº 11.096/2005, cuja finalidade é a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

Em decorrência da instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, as universidades federais começaram a aderir ao Novo ENEM como método de seleção de candidatos para as vagas ofertadas, a fim de atender premissa de ampliação do acesso à educação superior, prevista como objetivo maior do programa, a exemplo da Universidade Federal de Sergipe, que, com a Resolução nº 21/2009/CONEPE, regulamentou que o processo seletivo passaria a utilizar as notas do ENEM para classificar os candidatos ao ingresso nos cursos de graduação.

Segundo edital nº 12, de 08 de maio de 2014, as informações obtidas a partir dos resultados do ENEM podem ser utilizadas para:

- Compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no País;
- Subsidiar a implementação de políticas públicas;
- Criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio;
- Desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira;
- Estabelecer critérios de acesso do participante a programas governamentais;
- Constituir parâmetros para a autoavaliação do participante, com vista à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- Certificar nível de conclusão do Ensino Médio;



- Servir como mecanismo de acesso à Educação Superior ou em processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho.

Com o acúmulo de funções do ENEM ao longo dos anos, além das previstas no edital, a partir do ano de 2014, uma instituição europeia, a Universidade de Coimbra, passou a fazer o uso das notas do exame para selecionar candidatos brasileiros para os cursos de graduação, uma vez que existe um interesse expressivo desses pela universidade portuguesa, que atualmente já possui 2.059 alunos matriculados.

Além de se tornar porta de entrada para o ensino superior, a nota do exame se tornou ferramenta importante nessa etapa do ensino, haja vista que as médias obtidas através da prova também passaram a ser critério para as seleções do Programa Ciências sem Fronteiras, que se destina à concessão de bolsas de intercâmbio para que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior. O candidato que deseja participar das seleções deve ter como nota mínima 600 pontos no exame.

Ainda como efetivação de políticas públicas, o ENEM compõe o documento do Plano Nacional de Educação – (PNE), que por intermédio da lei presidencial nº 13.005, de 25 de junho de 2014, apresenta a nota do exame como uma das estratégias previstas para a garantia da meta de número 13 do plano: “Elevar a qualidade da educação superior, a medida que propõe “substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação”, e principalmente, no que se refere à educação básica, a estratégia de “incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas” está vinculada à meta 7: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades”.

Dada sua amplitude e relevância no cenário educacional, é de se esperar que o exame tenha se tornado alvo de estudos e críticas, o que fez com que passasse por mudanças e adaptações, e chegasse aos moldes do que conhecemos hoje. Desde o ano de 2009, as proporções da avaliação se tornaram ainda maiores, tendo em vista que o resultado do exame está sendo utilizado pela maioria das universidades federais do país como forma de ingresso ao Ensino Superior, em substituição aos exames vestibulares.

Entendendo a importância de tal exame, torna-se relevante conhecer melhor as metodologias adotadas para a avaliação, principalmente ao que tange à concepção de língua utilizada na prova, haja vista que o candidato tem que responder à prova de Linguagens,

Códigos e suas Tecnologias e produzir um texto para a prova de redação, sendo essa última, em alguns casos, como no cálculo do desempenho das escolas particulares, correspondente a 50% do total da nota do participante do processo.

Por ser um instrumento criado com o intuito averiguar os resultados de eficiência da última etapa da educação básica, como consta no PNE (2014-2024), é indissociável discutir as proposituras do exame sem atrelar ao que apregoam os documentos norteadores das políticas públicas educacionais do país, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os PCN são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal em conjunto com a sociedade civil, professores e especialistas na área educacional, cujo objetivo é orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais de cada disciplina prevista no currículo escolar. Sem caráter obrigatório, visa subsidiar as discussões em torno dos processos educacionais do país, e se caracteriza por apresentar um tratamento específico para cada área de conhecimento (disciplinas curriculares) que o aluno tem que cursar no ensino básico. No que se refere ao currículo de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000b, p. 5), a primeira orientação parte da concepção de linguagem: “a linguagem é uma herança social, uma “realidade primeira”, que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo”. E, ainda,

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações e vão além do seu aspecto formal. O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem. (BRASIL, 2000b, p. 5-6)

Os currículos escolares, os livros didáticos e exames em larga escala devem ser constituídos a partir de uma perspectiva do ensino de língua materna voltado para o contexto variável da língua, não se prendendo à perpetuação dos dogmas da gramática normativa.

A Sociolinguística é área da linguística cujas bases teóricas permitem discutir realidades linguísticas antes ignoradas, como questões relacionadas ao ensino e fatores sociais, e principalmente o mito da língua homogênea. Nessa perspectiva, a diversidade de formas de expressão é vista como variação linguística, partindo do princípio de que, em uma *comunidade de fala*<sup>1</sup>, coexistem formas distintas em diferentes contextos de uso.

É importante apreciar o que os materiais que norteiam a educação básica consideram a respeito das habilidades exigidas no ENEM, já que o ensino nas escolas – pelo menos na

---

<sup>1</sup> Sob a perspectiva de Labov (2008), comunidade de fala é o compartilhamento de normas e atitudes sociais perante uma língua ou uma variedade linguística.

rede pública – segue essas diretrizes através dos livros didáticos, selecionados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático aos alunos da educação básica. A escolha desses é feita pelo programa em ciclos trienais a partir de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. Na medida em que os documentos norteadores tratam a língua a partir do pluralismo linguístico, a contribuição da Sociolinguística torna-se indispensável, por possibilitar o diálogo entre os parâmetros educacionais, sua aplicação em sala de aula e em avaliações como o ENEM.

Apesar de parecer natural a discussão da língua variável e heterogênea no ambiente escolar, ainda nos deparamos com estranhamentos por parte da mídia quando o ENEM cobra questões que consideram esse tema, mesmo que essas estejam totalmente aderentes ao que preconizam os documentos oficiais. Como exemplo, temos o episódio que aconteceu na edição de 2012 do exame, em que foram apontadas em matérias jornalísticas 8 questões “idênticas” na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em um universo de 45. No artigo jornalístico intitulado “ENEM faz a mesma pergunta oito vezes”, publicado pelo jornal O Globo, logo após a realização do exame em 2012, foi abordada a “polêmica” a respeito de questões que tocam no uso oral e coloquial da língua em detrimento da norma culta, o que foi defendido pelo editor do texto como “uma preocupação excessiva em defender o uso oral e coloquial da língua”.

O episódio com as questões do ENEM foi apenas mais uma manifestação da mídia em torno da temática variação no contexto escolar. Em 2011, após a distribuição feita pelo MEC do livro didático *Por uma vida melhor*, produzido pela Ação Educativa e escolhido pelo PNLD, destinado a alunos da educação de Jovens e Adultos – EJA, muitos veículos das mais variadas mídias disseminaram informações imprecisas e descontextualizadas, baseados em frases isoladas retidas do capítulo “Escrever é diferente de falar”, voltado para apresentar ao estudante as diferenças entre a norma culta e as variantes que ele aprendeu até chegar à escola, ou seja, variantes populares do idioma. O caso repercutiu em várias discussões e publicações acadêmicas na área da linguística<sup>2</sup>.

Em decorrência de tamanha polêmica, os responsáveis pelo livro divulgaram um documento, constituído de justificativas e opiniões de especialistas em Língua Portuguesa, com o título *Dossiê da polêmica do livro por uma vida melhor*, a exemplo do posicionamento da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, que toca na incompreensão da imprensa e da população sobre a atuação do estudioso da linguagem.

---

<sup>2</sup> A questão pode ser conferida com mais detalhes em Baronas e Cox (2013), Cavalcanti (2013), Lucchesi (2011), entre outros.

Tal deturpação ressalta um problema sério de leitura, muito provavelmente decorrente da prática cristalizada historicamente de se ensinar a gramática pela gramática, de forma abstrata e não situada. Pois, ao situar e inscrever as frases incorretas responsáveis por tanto desconforto no contexto concreto em que foram enunciadas, fica clara a intenção da autora de mostrar que precisamos adequar a linguagem ao contexto e optar pela variante mais adequada à situação de comunicação, preceito básico para participação nas diversas práticas letradas em que nos engajamos no mundo social. (Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 2011, p.5).

Nessa “polêmica”, os maiores prejudicados são alunos e professores, que se veem diante da dúvida de pautar a educação dentro dos parâmetros que indicam e norteiam uma educação para a formação cidadã ou de mecanismos e estratégias que garantam um melhor resultado em exames, na maioria das vezes se restringindo a esquemas decorebas em torno de nomenclatura da gramática normativa.

Partindo do princípio de que o ENEM tem como função primeira de avaliar e, conseqüentemente, auxiliar na elaboração de políticas públicas destinadas à última etapa da educação básica, como conceber uma possível falta de diálogo entre esse e o que pregam os documentos norteadores? Dessa indagação decorre a questão norteadora deste trabalho, que tem como proposta realizar uma investigação focando especificamente no modo como se dá a avaliação das competências linguísticas cobradas na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a fim de observar como são tratadas as teorias da língua e as descrições linguísticas, em especial, ao que concerne a variação.

Esta dissertação, assim como a tese Políticas Públicas para o Ensino Médio: impacto do ENEM no currículo da escola pública no Estado de Sergipe, está vinculada ao projeto de pesquisa “O impacto da prova de redação do ENEM no currículo da rede pública estadual de Sergipe”, financiado pelo Edital do Programa de Apoio e Desenvolvimento de Políticas Públicas para o Estado (NAPS), da Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação Tecnológica de Sergipe – FAPITEC, vinculado ao Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – GELINS, que também desenvolveu o projeto “Ler+Sergipe: leitura para o letramento e cidadania”, financiado pelo Programa Observatório da Educação (edital 38/2010/CAPES/INEP), o qual resultou em um livro e várias publicações<sup>3</sup>. Os resultados de ambos os projetos podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de políticas públicas de ensino, especialmente no que diz respeito às avaliações em larga escala e o ensino de língua materna.

---

<sup>3</sup> Freitag (2013), Freitag et alii (2014), Freitag, Almeida e Rosário (2013), Andrade, Lima e Lima (2012), entre outras.

O desenvolvimento da presente investigação vem contribuir para a compreensão mais aprofundada da realidade da educação no Brasil, haja vista que hoje se fala muito em índices e taxas, mas muito pouco é divulgado sobre como se chega a estes números, e se, de fato, refletem a realidade educacional do país.

O objetivo geral do presente trabalho é prover uma análise da implementação da avaliação das competências linguísticas cobradas na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio dos anos 2000 a 2012, a fim de observar como são tratadas as teorias da língua e as descrições linguísticas na prova em questão, de modo a verificar a sua aderência (ou não) aos documentos norteadores (Parâmetros Curriculares Nacionais e Programa Nacional do Livro Didático, entre outros). Para tanto, será preciso:

1. Discutir o conceito de norma linguística e as bases sociolinguísticas da análise;
2. Identificar as competências exigidas na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM e cotejar com o que apregoam os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Nacional do Livro Didático, com ênfase nos aspectos sociolinguísticos;
3. Analisar as questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias entre os anos 2000 a 2012, que tratam de aspectos sociolinguísticos, observando a aderência às diretrizes dos PCN e do PNLD e da matriz de competências de avaliação da própria prova do ENEM.

A pesquisa documental, com análise das questões contidas nos cadernos de prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias dos anos 2000 a 2012, como também de outros documentos oficiais do INEP/MEC, a exemplo do Guia do Participante, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é a metodologia norteadora na análise, sob o viés da Sociolinguística, a fim de observarmos como são tratadas as questões sobre a língua e descrições linguísticas. O foco são as questões que tratam da língua/norma da prova, excluindo as que tratam de interpretação de texto, literatura e língua estrangeira, que, após coligidas, foram submetidas à análise qualitativa e quantitativa, para melhor sistematização dos resultados.

Como produto, apresentamos um panorama acerca da articulação entre as prescrições oficiais e o que é efetivamente é cobrado no exame, com o intuito de ampliar estudos na área, contribuindo para a aferição da eficiência do sistema de ensino brasileiro, além de subsidiar discussões em torno do ensino de língua materna pautado na diversidade linguística.

O presente trabalho está estruturado em mais três capítulos e as considerações finais.

O primeiro capítulo, intitulado *Concepções em torno da norma linguística e as implicações no ensino de língua portuguesa*, volta-se para a definição dos conceitos de *norma linguística* e suas implicações no ensino de língua materna. O segundo capítulo, *O tratamento da variação no ENEM*, apresenta e discute os documentos norteadores - PCN e PNLD, no que concerne às orientações e abordagens linguísticas para o ensino médio, e o ENEM, no que se refere à prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No terceiro capítulo, *O tratamento da variação nas questões da prova de linguagens do ENEM*, são apresentados os resultados da análise qualitativa e quantitativa das questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias entre os anos 2000 a 2012, que tratam de aspectos sociolinguísticos. Do universo de 135 disponíveis no banco de dados do Inep, nos detemos as 35 nas quais há uma abordagem da variação linguística.

E por fim, nas considerações finais, apresentamos um panorama de como as questões de variação estão sendo abordadas no exame e sua consonância no que concerne as orientações dos documentos. A análise proposta pelo trabalho, indicou a necessidade de ampliação nos espaços de discussão sobre as práticas de ensino de língua, além de evidenciar os estudos sociolinguísticos como uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento das habilidades estabelecidas para a melhor assimilação da Língua Portuguesa.

## 1 CONCEPÇÕES EM TORNO DA NORMA LINGUÍSTICA E AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No presente capítulo, discutimos conceitos de *norma linguística* e a preocupação com o ensino de língua portuguesa.

### 1.1 PERSPECTIVAS SOBRE A NORMA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Muito se tem discutido sobre o ensino de língua portuguesa, tendo em vista a sua importância na formação escolar do indivíduo, uma vez que a língua materna é o primeiro passo para alcançar o desempenho nas demais disciplinas escolares e respectivas áreas do conhecimento. É nesse contexto que está inserida a noção de “educação linguística”, voltada para o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, dos quais os indivíduos fazem parte. Educação linguística é entendida como:

[...] conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de modo geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. (BAGNO; RANGEL, 2005. p. 63)

Autores de pesquisas no contexto escolar, a exemplo de Bagno (2013), Bortoni-Ricardo (2005) e Soares (1986), apontam que a educação linguística nas escolas atravessa uma crise, haja vista que, de um lado, estão as diferentes políticas oficiais de ensino (leis, PCN, PNLD, entre outros), e do outro, está a dificuldade de efetivar essas orientações nas práticas escolares. Segundo Bagno e Rangel (2005, p. 67), “abre-se então uma lacuna entre as propostas oficiais de ensino de língua, a formação docente nas universidades e as demandas sociais por uma educação capaz de assegurar os direitos linguísticos do cidadão e de lhe permitir construir a cidadania”. Na prática, o que se tem visto é que essa lacuna tem sido preenchida de maneira inadequada pelo ensino do “bom português”, ou “língua certa”, através da disseminação de uma norma idealizada, a qual denominam equivocadamente de *norma culta*, composta de regras pautadas na gramática normativa.

Como saída para esse problema, Bagno e Rangel (2005) apontam a necessidade de ações capazes de articular as demandas sociais por uma educação linguística de qualidade através de políticas públicas para o ensino de língua, pautadas em uma pedagogia da educação

em língua materna. Para isso, é preciso garantir que o letramento<sup>4</sup> praticado nas escolas as leve a desenvolver, de modo consciente, em seus alunos, a capacidade de garantir sua participação e interferência na construção de uma sociedade letrada.

Na contramão dessa proposição, pesquisas nas mais diversas vertentes têm evidenciado que a escola não vem exercendo com êxito o seu papel no ensino de língua portuguesa, e na tentativa de encontrar soluções para tal problema, estudos como o de Faraco (2008) e Bagno (2012) têm demonstrado que a essência da problemática reside na incoerência existente quando o assunto é a *norma linguística*.

O conceito de norma linguística desde sempre oscila entre uma perspectiva do normal e uma perspectiva do normativo. A primeira é de interesse da sociolinguística e das práticas descritivas da língua; a segunda é o foco de atenção da gramática normativa e das práticas prescritivas. Na sociedade brasileira contemporânea, no entanto, essa separação se torna cada vez mais instável e difusa, dando origem de fato a normas híbridas, em que se confundem prescrições tradicionais e representações do normativo por parte dos diferentes falantes. (BAGNO, 2012, p. 19)

Segundo Neves (2011, p. 641), “o histórico de constituição de uma terminologia gramatical é de significação notável na evolução do pensamento sobre a linguagem”. No caso da gramática portuguesa, que foi constituída sob forte influência da gramática grega, é imprescindível considerar o seu legado intrínseco na concepção de terminologia gramatical que compreendemos hoje. A herança grega de regulamentação da língua, preservando sua conservação em estado puro, livre de alterações, suscitou a ideia de norma, tendo essa prática se perpetuado ao longo do tempo através da arte do bem falar e escrever.

Essa concepção de gramática é ainda resistente à relevância de questões como o social e o cultural, perpetuando, assim, a noção de *norma padrão*. E em entendimento da importância de considerar essa lacuna da linguagem deixada pela gramática, a linguística propõe a observação da língua em uso, com embasamento científico, considerando além da escrita, a fala.

Há mais de três décadas, os linguistas brasileiros vêm se empenhando em pesquisas e em elaborações teóricas com o objetivo de compor um retrato o mais fiel possível da nossa realidade linguística, com especial interesse na descrição do português brasileiro, língua materna da quase totalidade dos habitantes deste país. Os resultados desse grande esforço se acumulam nos centros de pesquisa, na forma de volumosos acervos de língua falada e escrita que deram origem a centenas de dissertações, teses, monografias e artigos, publicados em periódicos especializados. Só bem recentemente é que se iniciou um movimento, ainda tímido, de divulgação desses resultados para um público maior e, sobretudo, um movimento de transformação desses resultados em instrumental pedagógico capaz de interferir nas

---

<sup>4</sup> A noção de letramento trazida pelos autores está pautada na proposição feita por Magda Soares (1999, p. 3), que define o termo como “estado ou condição de quem não só saber e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”.



práticas de educação linguística, isto é, nas formas de ensinar a língua portuguesa nas escolas. (BORTONI-RICARDO, 2004b, p. 7).

As implicações da caracterização da *norma* no ensino de português e nos estudos linguísticos retratam conceituações, principalmente no que concerne à *norma culta*, a partir das mais variadas concepções, sendo essas, muitas vezes, equivocadas.

Bagno (2009, p. 74) aponta duas mais recorrentes, a primeira delas, a do senso comum, que está atrelada a um conjunto de regras e preceitos que aparecem estampados nos livros didáticos e gramáticas, tem como propósito a tentativa de preservação de um modelo de língua. A segunda está pautada na noção de língua concretamente empregada pelos cidadãos que pertencem a um segmento específico da população, a exemplo do projeto NURC – Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta do Brasil, que considera como falantes *cultos* aqueles com formação universitária completa. É importante salientar que o corpus do projeto foi constituído na década de 1960, o que configura um perfil de universitário bastante diferente do atual. Com a expansão do ensino superior e democratização do acesso às vagas, o número de estudantes nas universidades cresceu expressivamente ao longo dos anos, e conseqüentemente houve uma heterogeneização no perfil destes.

O corpus do projeto é utilizado em várias pesquisas que tem como propósito estudar a modalidade oral da língua. Para Preti (2005, p. 22), que analisa as gravações de falantes cultos em situação de monitoração a partir do corpus do NURC, *culto* é “um falante de um dialeto social dividido entre as influências de uma linguagem mais tensa, marcada pela preocupação com as regras da gramática tradicional, e uma linguagem popular espontânea, distensa”.

A linguagem apresentada pelos informantes, uma linguagem urbana comum, comporta a presença de normas gramaticais ao lado de discordâncias e utilização de vocábulos populares de uso constante. Nesse sentido, o discurso dos falantes cultos se adequa às várias situações a que estão sujeitos todos os falantes, que, em virtude da interação, convivem com dialetos sociais usados tanto por si mesmos como pelos demais falantes.

Para Preti (2005, p. 24), os dados do NURC revelam que a presença da linguagem oral comum até em contextos monitorados, demonstram uma nova atitude linguística, em que está implícita a rejeição do caráter normativo inflexível da tradição gramatical e aceitação do caráter de uso da língua.

As contribuições do projeto NURC para a discussão proposta no presente trabalho são de grande relevância, uma vez que o projeto se propõe a aproximar a realidade linguística do português brasileiro do padrão de língua ensinado pela escola, principalmente por

apresentar dados concretos e reveladores sobre a realidade linguística brasileira, e consequentemente auxiliar na discussão sobre a preocupação com a variedade linguística, sobre a língua e a preocupação com a normatização linguística, e ainda, ao que se refere à *norma* e suas implicações teóricas sobre a língua. Essas contribuições ajudam a compreender melhor proposições feitas nos documentos norteadores, a exemplo da terminologia *normas urbanas de prestígio*, apresentada nos manuais do PNLD.

Professores e alunos se veem rodeados de termos como *norma culta*, *norma padrão*, *norma gramatical*, entre muitos outros, e a compreensão dos mesmos se reflete no ambiente escolar em um ensino de língua portuguesa, na maioria das vezes, incoerente do ponto de vista linguístico, principalmente no que diz respeito à variação da língua.

Diante de tantas nomenclaturas, Faraco (2008) propõe discutir sobre essas, evidenciando os equívocos em torno da concepção de *norma culta*, e a real contribuição desse tipo de norma no ensino de língua portuguesa.

Para tal discussão, é preciso, antes de mais nada, discutir a noção de *norma*, considerando as vertentes de preceito, ou seja, aquilo que é normativo, como a de descrição de usos recorrentes, ou seja, aquilo que é normal. Já a partir dessas duas definições, é possível depreender as constantes confusões em torno do termo.

Hoje o português brasileiro possui duas *normas*: a primeira, sacramentada pela história e tradição cultural – a gramática normativa; a segunda originada dos avanços dos estudos e pesquisas realizados pela linguística. Essa segunda *norma*, na verdade, pode ser colocada no plural, já que também varia, segundo os linguistas, de região para região, por exemplo. Alguns linguistas demonstram essas *normas* comparando o que a GT prescreve com formas linguísticas encontradas no dia-a-dia. Procuram demonstrar com isso não só a mudança da língua, mas a heterogeneidade de formas, inclusive consideradas “corretas”, utilizadas por seus usuários. (RODRIGUES, 2007, p. 49).

E é considerando esse segundo conceito de norma, que leva em consideração as diversas situações sociais no uso da língua, que Faraco (2008, p. 24) evidencia a necessidade de entender a língua como constituída por um conjunto de variedades. E ainda defende que qualquer concepção de *norma*, advinda de uma concepção de língua que não considera a variação, vai tratar de uma **norma curta**, definida pelo autor como: “preceitos normativos descolados da realidade brasileira e cultivados por uma rígida e anacrônica tradição pseudopurista”.

As várias colocações para o termo em questão ganharam força a partir da década de 1980, através das incoerências advindas da proposição de mudanças no ensino de Língua Portuguesa no país, uma vez que a prática pedagógica tradicional sempre fez da gramática o centro do ensino de português, e áreas, como a Sociolinguística, começaram a contribuir em

estudos que apontavam a necessidade de mudança. Todavia, a disseminação de um discurso equivocado fez com que se desenvolvesse um cenário assim descrito:

Desenvolveu-se, então, um certo discurso pedagógico que passou a condenar ou o ensino de gramática na sua totalidade (dizia-se que era preciso deixar de ensinar gramática para poder ensinar português) ou a centralidade desse ensino (dizia-se, como ainda se diz nos documentos oficiais, que só caberia o estudo de nomenclatura, das classificações e dos conceitos se funcionalmente subordinado ao estudo da língua propriamente dita, ou seja, ao estudo das práticas de leitura, escrita e fala. (FARACO, 2008, p. 23)

À medida que se fez o uso errado das novas proposições linguísticas, tornou-se “politicamente incorreto” o ensino declarado de gramática, e, para se fazer isso de modo velado, o termo “norma culta” passou a se tornar sinônimo do termo “gramática”. Para Faraco (2008, p. 24), “a expressão norma culta passou, então, a ser usada para designar o conjunto dos preceitos da velha tradição excessivamente conservadora e pseudopurista”.

Diante dessa perspectiva de mudança pouco efetiva, haja vista que não passou de uma mudança errônea de nomenclatura, o ensino de Língua Portuguesa continua até hoje travestido da mesma perpetuação de ensino de gramática normativa. E por esse motivo, linguistas como Faraco (2008, p. 28) defendem a necessidade de “aclerar conceitos tecnicamente com o objetivo de assentar bases para um debate melhor balizado, seja no contexto da investigação universitária, seja no contexto da mídia e da escola”.

Considerando que os diferentes modos sociais de falar e escrever se equivalem e têm a sua representatividade, cada grupo de falantes efetiva sua língua por normas diferentes, e nenhum deixa de ter normas, a expressão *norma culta*, segundo Faraco (2008, p. 54), “deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações por aqueles grupos sociais que tem estado mais diretamente relacionados com cultura escrita”. E ainda:

Se a *norma culta* é a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, a *norma-padrão* não é propriamente dita uma variedade da língua, [...]mas um constructo sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização. (FARACO, 2008, p. 73)

Essas definições corroboram com a importância dos dados levantados pelo projeto NURC ao descrever, através do banco de dados, os falantes cultos do país. É a partir do NURC que os referenciais de descrição do português brasileiro são balizados, como a coleção *Gramática do português falado* (Vol. I ao VIII) e a coleção *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*; no entanto, essa é uma descrição relativamente diacrônica, uma vez que os dados foram coletados na década de 1960, em que o país apresentava outro perfil sociodemográfico, bem diferente do de hoje. Dados do Censo do Ensino Superior fornecidos

pelo Inep apontam que o número de matrículas nessa etapa do ensino no início da década de 1960 no país era de 107.509 estudantes. Os últimos dados apurados, que tem como ano base 2013, apontam um contingente de 7,3 milhões de universitários.

Com os programas governamentais como o PROUNI e a consequente expansão da educação superior pública, o contingente de universitários hoje é exponencialmente maior; e isso tem impactos na língua que esses universitários trazem para a universidade, e, por tabela, temos um dilema: “rebaixar” o conceito de “culto”, ou criar novas categorizações do que é ser “culto”? Alunos de realidades educacionais muito distintas se tornam universitários todos os anos, e só por serem universitários todos são falantes “cultos”? Diante da necessidade de se considerar a mudança de conjuntura quanto a perspectiva dos informantes a serem considerados falantes cultos, outros projetos como o Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL), Projeto Variação Linguística Urbana na Região Sul do Brasil (VARSUL), o Banco de dados dos Falares Sergipanos (FREITAG, 2013), entre outros, têm buscado atender às novas demandas e caminham para uma mudança de perspectiva que define não mais falantes cultos, mas as *normas urbanas de prestígio*.

Além disso, tanto Fraco (2008) como Bagno (2009) atentam para a realidade de que universitários correspondem a uma minoria populacional no Brasil, e por isso, é mais adequado considerar como falantes letrados aqueles que concluíram pelo menos o ensino médio, indicando assim, uma necessidade de ampliação dos bancos de dados e pesquisas, que é o que objetivamos com esta pesquisa, ao observar o ENEM, já que se trata de uma avaliação destinada aos concluintes do ensino médio.

Sobre o ensino de gramática, Faraco (2008) defende que deve estar presente no ambiente escolar, mas a partir de uma reflexão sobre a sua estrutura e funcionamento social, sob uma visão semântica e pragmática a partir do texto. Nesse mesmo sentido, Possenti (1996) indica que a gramática seja trabalhada através da leitura, escrita, debates e interpretação, ao invés de lições de nomenclatura, devendo o ensino da língua priorizar o conhecimento interiorizado de cada aluno.

Partindo da perspectiva de que a língua é um conjunto de variedades, o princípio de norma deve ser entendido como normalidade, aquilo que é habitual em uma comunidade de fala, sendo assim, cai por terra a definição de *norma* atrelada exclusivamente à gramática, já que uma comunidade de fala não se caracteriza por uma única norma, mas por um conjunto delas que mantêm contato umas com as outras, de modo contínuo.

Um dos resultados desses contatos são as múltiplas e contínuas interferências entre as normas. Tome-se, como exemplo, a situação de uma comunidade ainda essencialmente rural que, no entanto, tem contato contínuo com as normas urbanas

por meio do rádio, da televisão e da escola e pense-se no espraçamento de características urbanas na fala dessa comunidade – espraçamento que será tanto maior quanto mais positiva for a orientação dela em direção a cultura urbana. (FARACO, 2008, p. 42)

Para Faraco (2008, p. 44), o melhor modelo para oferecer bases para o estudo da diversidade, e consequentemente, das normas, é o dos contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004a), *rural-urbano, oralidade e letramento e monitoração linguística*, os quais serão tomados como referenciais para análise das questões do ENEM.

## 1.2 SOCIOLINGUÍSTICA NA SALA DE AULA

Os primeiros estudos científicos da linguagem como uma definição de objeto e método surgiram a partir de Saussure, com o *Curso de linguística Geral* ([1916] 2006). Foi no século XX, que ocorreu o *boom* da virada paradigmática, em que a língua deixa de ser vista como um sistema fechado, e questões como o uso passam a tomar relevância. Nesse percurso, emerge a Sociolinguística, uma ampla área da Linguística voltada para o estudo da língua a partir da perspectiva social, político e cultural.

Uma das suas vertentes surge na década de 1960 a partir dos estudos de William Labov, com o inglês falado na ilha Martha's Vineyard, no estado de Massachusetts, e na cidade de Nova York, nos Estados Unidos, demonstrou a possibilidade da variação linguística ser objeto de sistematização, destacando o papel preponderante dos fatores sociais na explicação da variação linguística. Seu estudo estabeleceu um modelo de descrição e interpretação do fenômeno linguístico no contexto social, denominada de Sociolinguística Variacionista.

Sob a influência da Teoria Variacionista de William Labov ([1972] 2008), muitos estudos começaram a ser realizados com um enfoque na língua como um sistema dinâmico e variacional, especialmente no Brasil.

A noção de variação linguística está nos documentos voltados para as políticas públicas de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. Se presentes nesses documentos, como será que está sendo abordada no ENEM? Voltamos nossa abordagem para o que Bortoni-Ricardo (2005, p. 128) denomina de “Sociolinguística Educacional, de forma um pouco genérica, são todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objeto contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área de ensino de língua materna”. Sua proposta é observar as contribuições da sociolinguística, partindo do

princípio de que a escola deve propor ao aluno a compreensão da realidade, inclusive no que se refere à língua como instrumento de comunicação.

Diante de todas as preocupações em torno da educação, a sociolinguística também sempre demonstrou, através dos estudos que foram realizados, uma preocupação com o desempenho escolar, principalmente atrelado a questões étnicas e de rede sociais, como apontado por Bortoni-Ricardo e Freitas (2009).

Desde o seu berço a Sociolinguística, tanto na sua vertente variacionista quanto na sua vertente qualitativa, demonstrou preocupação com o desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes grupos étnicos ou redes sociais. Desde então muito tem contribuído para os avanços na pesquisa das questões educacionais em diversos países do mundo, principalmente nas últimas quatro décadas. O objetivo tem sido o de construir novas metodologias que auxiliem professores a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla.[...] Entretanto, essa não é uma missão fácil porque tratar de problemas educacionais é uma ação que envolve questões mais abrangentes e não apenas aquelas restritas ao ambiente escolar. (BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009, p. 218).

Para discutir as contribuições da sociolinguística no contexto educacional, é preciso considerar o conceito de *competência comunicativa*, de Dell Hymes (1972), em reformulação ao termo *competência linguística*, proposto por Chomsky (1952), uma vez que esse não comportava a dimensão da variação linguística, em virtude da compreensão chomskiana de falante ideal em uma comunidade de língua homogênea. A proposição de Dell Hymes parte da afirmação de que a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar de acordo com as circunstâncias, considerando assim, a ideia de adequação.

A principal novidade proposta por Dell Hymes foi, portanto, ter incluído a noção de adequação no âmbito da competência. Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. (BORTONI-RICARDO, 2004b, p. 73)

A adequação ajuda a explicar o fato dos indivíduos adquirirem recursos comunicativos diante das experiências vividas e dos papéis sociais assumidos, sendo a escola um dos agentes mais importantes no processo dessas experiências, uma vez que ao ingressar no ambiente escolar, todo indivíduo já traz uma bagagem comunicativa, e cabe a ela ampliar esses recursos comunicativos. Segundo Bortoni-Ricardo (2004a, p. 73), “é papel da escola facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriar-se dos recursos comunicativos necessários para desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas”.

Contemporâneo ao período inicial dos estudos linguísticos de Chomsky e Dell Hymes, entre as décadas de 1960 e 1970, Labov (1972 apud ZAIDAN, 2013) levanta a discussão a respeito do inglês afro-americano em *Language in the inner city*, defendendo que

não se caracterizava como um gíria, mas como um dialeto oriundo de processos de mudanças linguística nos contextos histórico e social, e por isso, não deveria ser ignorado.

A contribuição desse estudo ganha relevância no contexto educacional americano, na medida em que Labov levanta a discussão de que o fracasso escolar das crianças negras em escolas da periferia de Nova York seria a consequência de um déficit cultural e cognitivo decorrente da privação verbal no ambiente doméstico. O estudo realizado por Labov, segundo Zaidan (2013, p. 34), “atribui o mau desempenho escolar das crianças à incompetência do próprio sistema para lidar com a diversidade, para avaliar as crianças e para efetuar os ajustes sociais necessários na interação entre professores e alunos”. O estudo do inglês afro-americano leva Labov a criticar a ideia prostrada no ambiente educacional de que obter sucesso escolar significava adquirir os hábitos linguísticos e retóricos da classe média.

No Brasil, na década de 1980, Soares (1986) também levanta questões sobre o fracasso escolar, ao defender que a linguagem é também o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares, uma vez que a escola usa e quer ver usada a variante padrão socialmente prestigiada.

Partindo da concepção de que a linguagem é um produto da cultura, a autora aponta a eleição de uma única variante da língua no processo de aprendizagem como responsável pela ineficiência do método de ensino utilizado no país, modelo educacional ao qual a mesma denomina de “*contra o povo*”, partindo da constatação de que a educação praticada parte de uma falsa democratização do ensino pautada em três ideologias: a *ideologia do dom*, a *ideologia da deficiência cultural* e a *ideologia das diferenças culturais*.

A primeira ideologia se sustenta pela ideia de que o fracasso do aluno não seria responsabilidade da escola, mas de si mesmo, por ele não ter as características necessárias ao bom aproveitamento dos recursos da escola. A segunda postula que as desigualdades sociais seriam responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola, sendo o meio em que o aluno vive responsável pela sua má formação escolar. E a última, marcada pela visão deturpada do que seria cultura, haja vista que o que se entende por cultura é o que a elite define como tal.

Para Soares (1986, p. 78), é “inadmissível deixar de vincular o ensino da língua materna às condições sociais e econômicas de uma sociedade”, uma vez que a falsa democratização se materializa em nomenclaturas como a *deficiência linguística*, em que se pratica um ideal de uma cultura como superior às outras, e consequentemente, de que uma língua é mais importante que a outra. Somente com a adoção da relação sociedade e linguagem é possível superar o fracasso no ensino de língua materna de Língua Portuguesa.

Abordagens como as de Labov ([1972] 2008) e Soares (1986) evidenciam que o fracasso escolar está relacionado às diferenças entre a linguagem e as experiências que as crianças trazem de casa e a linguagem e experiências demandadas pela escola, sendo essa premissa a que norteia a teoria da Sociolinguística Educacional, focada em analisar a influência do capital cultural no contexto escolar.

A noção de capital cultural envolta nessa área da sociolinguística advém da concepção de Bourdieu (1987) voltada para a análise de situações de classes na sociedade decorrente das condições de vida específicas.

o mundo social pode ser concebido como um espaço multidimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos [...] os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos. (BOURDIEU, [1987]2002, p.4).

Sendo o capital cultural aquele que se adquire através do conhecimento proporcionado pelos livros, por exemplo, a escola se configura como um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais. Para Bourdieu ([1987] 2002), é nela que o indivíduo transforma o legado econômico adquirido na família em capital cultural. Sob essa ótica, o desempenho dos alunos na sala de aula tende a ser julgado pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que já trazem de casa. Não é possível pensar em ensino de Língua Portuguesa sem associar à ideia de variação, haja vista que a realidade de cada aluno parte de um contexto particular.

No Brasil, as manifestações dessa concepção de capital cultural se materializam no ensino de língua materna, principalmente no que concerne às questões de preconceito linguístico, definido por Bagno (2007, p. 94-95) como “a atitude preconceituosa da pessoa que, conhecendo uma única variedade da língua, se arroga o direito de ofender, desprezar”.

Segundo Bortoni-Ricardo & Freitas (2009), muitas foram as propostas educacionais de bases linguísticas, entre essas, as de teoria sociolinguísticas. Muitos livros foram publicados, com muita expressividade de década de 1980, e nos anos seguintes, suas influências começaram a se fazer presentes nos livros didáticos.

À medida que chegavam ao mercado editorial obras com recomendações importantes para o aprimoramento do ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras, pôde-se observar a ocorrência de algumas mudanças de postura, em



especial um esforço dos livros didáticos para substituir a excessiva ênfase na terminologia gramatical pelo tratamento da língua em uso, embora ainda haja muito que fazer para tornar mais eficiente o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita nas nossas escolas. (BORTONI-RICARDO, FREITAS, 2009, p. 221)

Com a presença das bases sociolinguísticas na literatura acadêmica, ao longo dos anos, os currículos dos cursos de Letras e Pedagogia foram acumulando teorias, porém os espaços para discussão destas não cresceram na mesma proporção. Como consequência disso, o que existe hoje é o pouco aproveitamento de suas contribuições em sala de aula.

Essa problemática também pode ser observada no que concerne às avaliações aplicadas em todas as etapas de ensino da educação básica, haja vista que essas têm levado em consideração as concepções sociolinguísticas na elaboração de suas matrizes, e consequente nas questões aplicadas. Levantar essa questão ajuda a entender a dificuldade que professores e alunos têm enfrentado diante dessas avaliações. Como aponta Bagno (2005),

Existe, antes de mais nada, uma demanda social por educação linguística que suscita, da parte das diferentes instâncias ocupadas com o tema, conjuntos variados de respostas. De um lado, as diferentes políticas oficiais de ensino (sobretudo as de âmbito federal) vêm gerando um acervo cada vez mais volumoso de reflexões teóricas, consubstanciadas em documentos da mais diversa natureza [...] Do outro lado, todo esse esforço político oficial de atender às demandas de educação linguística da sociedade é acompanhado num ritmo muitíssimo mais lento. (BAGNO, 2005, p. 64)

A necessidade de reconhecimento das especificidades do português brasileiro tem fomentado a produção de obras teóricas, gramáticas descritivas e dicionários de uso, e também de obras de cunho pedagógico para o tratamento da variação em sala de aula. O livro “Sociolinguística na sala de aula: educação em língua materna” (BORTONI-RICARDO, 2004a, p. 7) foi escrito com a proposta de auxiliar os docentes nessa tarefa: “Meus interlocutores preferenciais neste livro são os colegas professores, de ensino fundamental e médio e dos cursos de letras e pedagogia”. Por apresentar uma linguagem simples e objetiva, além de trazer orientações de como aplicar as teorias em sala de aula, o livro faz parte do programa Biblioteca do Professor de Língua Materna. Neste livro, a fim de trazer uma contribuição sociolinguística ao ambiente educacional, Bortoni-Ricardo (2004a) explora um modelo anteriormente apresentado (2004b), em que propõe três linhas, as quais denomina de *contínuos*, voltados para o entendimento da variação do português no Brasil: o contínuo de urbanização, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística. Dada a sua difusão, assumimos a proposta de Bortoni-Ricardo (2004a) para orientar a análise das questões da prova de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.

### 1.2.1 O contínuo da urbanização

O contínuo da urbanização é posto com a proposição de uma linha imaginária, na qual em uma ponta se encontram os falares rurais mais isolados (com predomínio da cultura da oralidade), e na outra, os falares urbanos (com predomínio da cultura de letramento), ambos com influências de codificação linguística, a exemplo do padrão correto da escrita; é preciso levar em consideração que esse tipo de influência ocorre com maior força nos falantes da zona urbana, devido à dificuldade de acesso dos falantes da zona rural. A figura 1 ilustra esse contínuo.

variedades rurais isoladas	área rurbana	variedades urbanas padronizadas
-------------------------------	-----------------	------------------------------------

**Figura 1:** Contínuo da urbanização (BORTONI-RICARDO, 2004a, p. 52)

Entre esses dois extremos (rural e urbano), encontra-se o que Bortoni-Ricardo (2004a, p. 338) denomina de zona rurbana: “Denomino ‘rurbanas’, valendo-me da terminologia da antropologia social, comunidades urbanas de periferia, onde predomina forte influência rural na cultura e na língua”. Essa zona é composta pelos imigrantes da zona rural que preservam os seus antecedentes culturais, mas que sofrem forte influência através da mídia, por exemplo.

O sentido de propor as três zonas é evidenciar que não existem falares totalmente isolados, mas sim uma fluidez entre eles, como colocado por Bortoni-Ricardo (2004a, p. 52), “No contínuo de urbanização, não existem fronteiras rígidas que separem os falares rurais, rurbanos ou urbanos. As fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares (por isso mesmo falamos de um contínuo)”.

Como exemplificação desse contínuo, a autora aponta Chico Bento, personagem de Maurício de Souza, como um “representante legítimo” das populações que vivem no pólo rural do contínuo, sendo o traço produzido pelo falar rural denominado traço descontínuo, como também reverberado por Ciranka (2010).

Assim, por exemplo, um falante da zona rural apresenta traços fonéticos/fonológicos facilmente identificáveis como sendo da extremidade esquerda do contínuo. Como exemplo de um deles, a ausência da palatal lateral [λ], como em [‘vɛyyw], [‘fiyu]. Reconhecemos, nessa variante, um traço descontínuo, segundo o que vimos acima, muito estigmatizado. (CYRANKA, 2010, p. 3-4)

A estratégia de utilização dos quadrinhos de Chico Bento se mostra como um caminho a ser seguido pelos professores para discutir com seus alunos os fenômenos variáveis

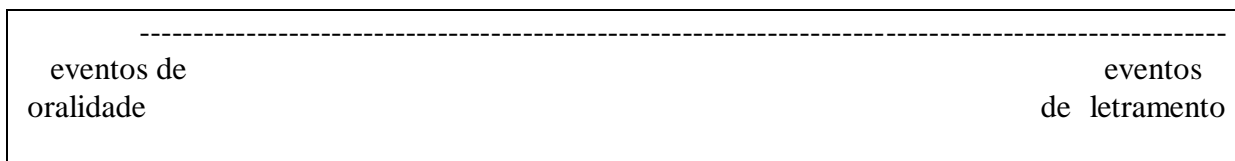
da língua. A partir das proposições de Bortoni-Ricardo (2004a), Coan e Freitag (2010, p. 190) apontam que “observar as tirinhas de Chico Bento permite conhecer as variantes, bem como tecer hipóteses sociais relacionadas ao seu uso”, ao fazer uma breve análise de duas tirinhas do personagem, identificam a presença traços linguísticos estigmatizados, como o rotacismo e a não realização da marca de concordância de número, fenômenos sociolinguísticos, que se discutidos em sala de aula, podem “propiciar ao aluno a experiência didática com a heterogeneidade”.

Todavia, é preciso atentar que o professor ao propor a discussão sociolinguística a partir desse tipo de material deve ter conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos, a fim de que não promova um discurso generalizado e pouco aprofundado da variação rural/urbana sob a perspectiva de estereótipos, como apontado por Faraco (2007, apud SANTOS; MELO, 2012, p. 9), “parece que não há livro didático hoje que não tenha uma tira do Chico Bento – que, diga-se de passagem – está muito longe de representar, de fato, uma variedade do português rural”. A fala do personagem de Maurício de Souza configura-se como um estereótipo do falar caipira, o que significa que nem todos os falantes da zona rural falam da forma retratada, uma vez que, como apontam as considerações feitas por Bortoni-Ricardo (2004a) a respeito do contínuo em questão, não existem falares totalmente isolados, mesmo o falante essencialmente rural tem contato com o falar urbano através da televisão, da escola, entre outros.

A contribuição do contínuo de urbanização no ensino de língua portuguesa, no que se refere à variação, se mostra muito eficiente uma vez que se levarmos em conta que muitos alunos de regiões periféricas e da zona rural são submetidos a um choque linguístico ao chegar na escola e serem obrigados a absorver a variedade padrão, sem nenhuma transição lógica, que aborde as diferenças dialetais encontradas na cultura brasileira, a exemplo da rural, que são quase sempre vítimas de preconceitos.

### **1.2.2 Contínuo da oralidade-letramento**

O segundo contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004a) é o de oralidade-letramento, voltado para os eventos de comunicação mediados pela língua escrita. Também proposto em uma linha contínua, em um extremo, a autora coloca o que chama de eventos da oralidade, e no outro, eventos do letramento, que assim como o contínuo de urbanização, também livre de fronteiras e marcado por sobreposições (figura 2).



**Figura 2:** Contínuo da oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004a, p. 60)

Sobre esse contínuo, Freitag e Cyranka (2014) evidenciam que “diferentes situações em que recursos linguísticos próprios ora da fala, ora da escrita são utilizados marcando diferenças de estilo, de gênero textual, de modos de interação determinantes de variação linguística”. Ainda pode ser dito que o que diferencia um evento de letramento de um de oralidade é a presença de um roteiro escrito durante a fala, o que caracteriza um evento de letramento, e a ausência desse roteiro, caracteriza o evento de fala.

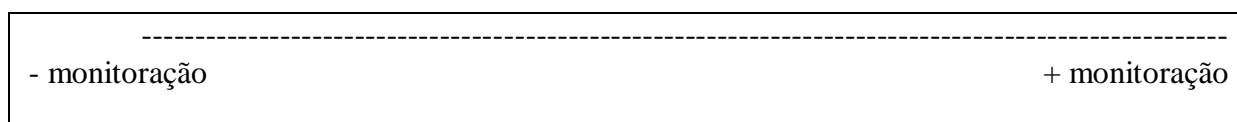
Bortoni-Ricardo (2004a) defende que o contato do indivíduo com o letramento escolar proporciona um maior domínio das variantes de prestígio, e consequentemente, o seu uso. Partindo do princípio de que o falante está a todo momento migrando entre situações de oralidade e letramento, a participação em cada um dos pólos do contínuo vai definir predominância dos mesmos no indivíduo, uma vez que, como apontado por Bortoni-Ricardo (2004a, p. 335): “Nos diversos domínios sociais, inclusive na sala de aula, as atividades próprias da oralidade são conduzidas em variedades informais da língua, enquanto para as atividades de letramento os falantes reservam um linguajar mais cuidado”.

Apesar disso, a escola tende a perpassar o uso da fala restringido a escrita, a fala acaba sendo analisada tendo a escrita como parâmetro para todos os usos orais, desconsiderando os usuários da língua e o contexto em que é utilizada. Desse modo, os professores precisam estar preparados para trabalhar com as habilidades orais que o aluno adquiriu no meio social em que vive.

Em pesquisa realizada por Silva (2012), com a proposta de observar eventos de oralidade e letramento praticados em sala de aula, fica evidenciado que a aula de Língua Portuguesa é realizada principalmente por meio de atividade de escrita. E, os alunos quando expressam sua oralidade são reprimidos pelos professores por não utilizarem a variedade padrão da língua, mesmo esses apresentando marcas de informalidade na fala quando se dirigem aos alunos. Resultado que se mostra bastante recorrente em pesquisas afins, que apontam que apesar da presença dos estudos sociolinguísticos na formação de professores, ainda existe a falta de discussão sobre oralidade/letramento no ensino de língua materna, o que é decorrente das aulas de Língua Portuguesa que privilegiam as práticas escritas em detrimento às práticas orais.

### 1.2.3 Contínuo da monitoração estilística

O último contínuo, o de monitoração estilística, divide-se em interação espontânea [-monitoração] e interação planejada [+ monitoração], conforme a figura 3, sendo três fatores que levam a monitoração do estilo: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa.



**Figura 3:** Contínuo da monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004a, p. 62)

Fortemente correlacionado ao contínuo de urbanização, o contínuo de monitoramento linguístico apresenta os chamados traços graduais, uma vez que existe uma gradação à medida que um falante vai migrando do extremo esquerdo para o direito da linha contínua, ao apresentar um estilo mais monitorado.

À medida que os falantes se deslocam para o extremo direito desse contínuo, vão se tornando mais frequentes os chamados traços graduais, por se reconhecer neles uma gradação, desde as construções menos estigmatizadas, como o objeto direto lexical (Vi ele na rua), a oração adjetiva cortadora (O livro *ø* que gosto mais) até as mais formais, presentes em situações de monitoração dos chamados falantes cultos. (FREITAG; CYRANKA, 2014)

Bortoni-Ricardo (2004a) aponta a importância de se levar em consideração o grau de atenção e de planejamento conferidos pelo falante na interação, sendo que esses decorrem de fatores como: a acomodação do falante ao seu interlocutor, o apoio contextual da produção dos seus enunciados, a complexidade cognitiva envolvida na sua produção linguística e a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa que está sendo desenvolvida. E, ainda,

Na produção do estilo monitorado o/a falante presta mais atenção à sua fala. Este estilo geralmente caracteriza-se pela maior complexidade cognitiva do tema abordado. Se o/a falante tiver um maior grau de apoio contextual, bem como maior familiaridade com a tarefa comunicativa, poderá desempenhar-se no estilo monitorado com menor pressão comunicativa. A pressão comunicativa aumenta quando o apoio contextual é menor e a temática mais complexa. (BORTONI-RICARDO, 2004a, p. 336).

Tendo em vista que o ensino de língua materna tem sido prioritariamente respaldado em uma variedade padrão, formal e pautado na escrita, como visto nos dois contínuos anteriores, pouco se espera de diferente em uma abordagem sobre o contínuo de monitoração estilística em sala de aula. Todavia, os fatores apontados por Bortoni-Ricardo (2004a), principalmente a complexidade cognitiva envolvida na sua produção linguística e a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa que está sendo desenvolvida, estão intrinsicamente ligados ao nível de enquadramento que o indivíduo faz de si quanto ao seu

domínio linguístico, principalmente ao que corresponde a variação, e isso é o que evidencia a pesquisa realizada por Melo, Cyranka e Silva (2012, p. 3331), que se propõe a analisar o nível de conscientização dos alunos com relação à variedade linguística.

Os resultados da pesquisa apontaram que os alunos “não têm consciência da variedade linguística como modos diferentes de dizer. O que se encontra por detrás das respostas dos alunos é a noção de que as variedades menos prestigiadas são formas erradas de falar e a forma correta é aquela que atende aos preceitos da norma padrão”. Isso ficou ainda mais latente nos dados quantitativos, uma vez que 71% alunos das séries iniciais se classificaram como bons falantes do português, e apenas 31% dos informantes das séries finais do ensino fundamental disseram se identificar do mesmo modo. Ou seja, a medida que são submetidos a uma maior complexidade cognitiva a partir da produção linguística, os alunos tendem a se sentir menos eficientes no domínio da língua, reflexo da abordagem unilateral que existe no processo de ensino da língua.

A abordagem teórica por contínuos é uma estratégia produtiva no ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, uma vez que:

Uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar o educando sobre essas diferenças. Na prática, contudo, esse comportamento é ainda problemático para os professores, que ficam inseguros, sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros. (BORTONI-RICARDO 2004a, p. 38)

Dentro dessa perspectiva de dificuldade dos docentes de como propor o estudo da língua materna em sala de aula, as seções seguintes têm como proposta trazer a discussão do aparato que é dado pelos documentos norteadores de políticas públicas sobre o assunto, além de como estes conteúdos se fazem presentes na prova do ENEM, a fim de observarmos se existe ou não consonância entre esses instrumentos voltados para a última etapa da educação básica.

## 2 O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO NO ENEM

Neste capítulo, apresentamos os caminhos que levaram à implementação do ENEM como avaliação educacional no Brasil, conseqüentemente, como uma das políticas públicas para a melhoria da educação no país para o Ensino Médio. Para isso, serão abordados aspectos desencadeadores, desde os documentos norteadores, caracterização, matrizes de referência, além das mudanças ocorridas para que o exame chegasse ao modelo em voga.

### 2.1 O ENEM COMO SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Seguindo a mesma premissa das demais avaliações em larga escala, a de avaliar a educação do país, em 1998 foi criado o ENEM, por intermédio da Portaria Ministerial Nº 438 de 28 de maio, para avaliar os alunos concluintes ou que já concluíssem o ensino médio. Foi elaborado a partir de documentos norteadores como LDB e PCN pelo INEP, e desde então com a proposta de definir políticas públicas voltadas para o ensino médio, a exemplo da disseminação da interdisciplinaridade através das habilidades e competências, como já vinha sendo proposto pela LDB (1996) e o PCNEM (1997).

A fundamentação do exame se dá através de uma matriz que indica a associação de conteúdos, competências e habilidades, que devem ser de domínio dos jovens concluintes dessa etapa de ensino.

Para estruturar o exame, concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. Tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. (BRASIL, 2000a, p. 2)

O exame tem a proposta de avaliar as estruturas mentais que são desenvolvidas ao longo da vida, por intermédio das competências e habilidades compatíveis a um aluno que esteja concluindo o ensino médio. Enquanto as avaliações de vestibulares cobram conhecimentos específicos de cada disciplina, o ENEM se propõe a avaliar o conjunto de competências, sendo as disciplinas apenas um meio para esse fim.

II	Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
III	Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
IV	Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
V	Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

**Quadro 1:** Matriz de Competências do ENEM (BRASIL, 2000a, p. 6)

Durante 10 anos, a prova foi composta por 63 questões interdisciplinares e 1 redação, com uma matriz composta por 5 competências e 21 habilidades inter-relacionadas. A avaliação do desempenho do participante era feita pela média obtida nas duas partes da prova (objetiva e redação), valendo 100 pontos cada uma delas, de acordo com a Matriz do quadro 2.

<i>Faixa de desempenho</i>	<i>Nota</i>
Insuficiente a regular	0 a 40
Regular a bom	40 a 70
Bom a excelente	70 a 100

**Quadro 2:** Avaliação de desempenho (BRASIL, 2000a, p. 8)

No que corresponde à prova objetiva, com vistas ao atendimento das habilidades e competências propostas, o guia do participante instituiu o seguinte barema:

A parte objetiva da prova será constituída de 63 (sessenta e três) questões de múltipla escolha de igual valor, avaliada numa escala de zero a 100 (cem) pontos, e gera uma nota global que corresponde à soma dos pontos atribuídos às questões acertadas.

As cinco competências que são avaliadas no ENEM na parte objetiva da prova expressam-se por meio de 21 habilidades. Cada uma das 21 habilidades será medida três vezes (três questões para cada habilidade).

A interpretação dessa nota global será estruturada a partir de cada uma das cinco competências, pelas relações estabelecidas com as respectivas habilidades e as questões a elas relacionadas, gerando também para cada competência, uma nota de 0 a 100. (BRASIL, 2000a, p. 8)

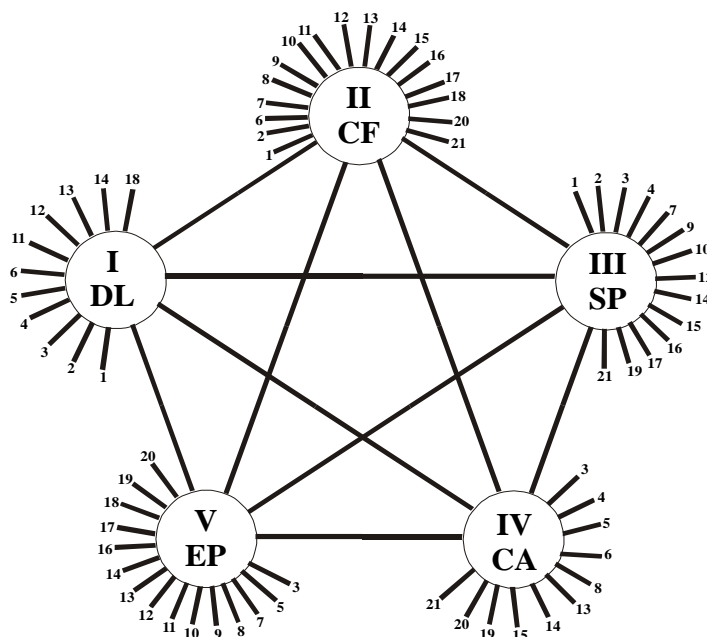
Para esclarecer a distribuição de questões quanto às competências e habilidades, o guia do participante (2000a, p. 9) apresenta o modelo da figura 4.



Competências:

**Dominar linguagens (DL)**  
**Compreender fenômenos (CF)**  
**Enfrentar situações-problema (SP)**  
**Construir argumentação (CA)**  
**Elaborar propostas (EP)**

**Habilidades: 1 a 21**



**Figura 4:** Distribuição de habilidades e competências. (BRASIL, 2000a, p. 9)

Em se tratando das noções de competência e habilidades a serem cobradas no exame, o documento Base do ENEM (2000a, p. 5) define esses termos do seguinte modo: *competências* são modalidades estruturais da inteligência, ou seja, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer; e as *habilidades* são decorrentes das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. É através das ações e operações que as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

- 
- 1 Dada à descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
  - 2 Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
  - 3 Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
  - 4 Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
  - 5 A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
  - 6 Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as
-

---

relações entre as linguagens coloquial e formal.

- 7 Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.
  - 8 Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.
  - 9 Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.
  - 10 Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.
  - 11 Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.
  - 12 Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.
  - 13 Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
  - 14 Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.
  - 15 Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.
  - 16 Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.
  - 17 Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.
  - 18 Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.
  - 19 Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
  - 20 Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.
  - 21 Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais,
-

---

econômicos, políticos ou culturais. (BRASIL, 2000)

---

**Quadro 3: Matriz de Habilidades do ENEM (BRASIL, 2000a, p. 6-8).**

---

No período de 1998 a 2008, o único método para ingressar nas instituições públicas de ensino superior era o vestibular, e assim os alunos se viam em meio a uma grande discrepância, as provas de concursos vestibulares eram preponderantemente conteudistas, haja vista a fundamentação em regras e fórmulas de cunho decoreba, o que divergia da proposta interdisciplinar do ENEM. Essa realidade foi um grande impedimento para eficiência da proposta de mudança no ensino, uma vez que os alunos eram preparados de forma mecânica para os testes de vestibulares, muitas vezes sem atrelar o ensino às proposições dos PCN, e consequentemente, implicando em distanciamentos do que previa o exame. Já em 2005, novas mudanças são propostas, com a Portaria nº 07 de 19 de janeiro da Presidência da República, houve um acúmulo de funções, na medida em que o ENEM passa a ser método de seleção para a distribuição de bolsas de estudos nas Universidades privadas do país, a exemplo do *Programa Universidade para Todos (PROUNI)*. Dados do Sisprouni (2015) apontam que, no ano de 2014, foram ofertadas mais de 306.726 mil bolsas integrais e parciais de estudos pelo programa, distribuídas em 1.321 instituições de ensino, dentre universidades, faculdades e centros universitários do país.

Diante das práticas divergentes, em 2009 surge o Novo ENEM, promovendo mais mudanças, na medida em que o exame deixa de apenas avaliar o desempenho dos alunos.

Art. 2º Constituem objetivos do ENEM:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à Educação Superior;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais.

V – promover a certificação dos jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI – promover a avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

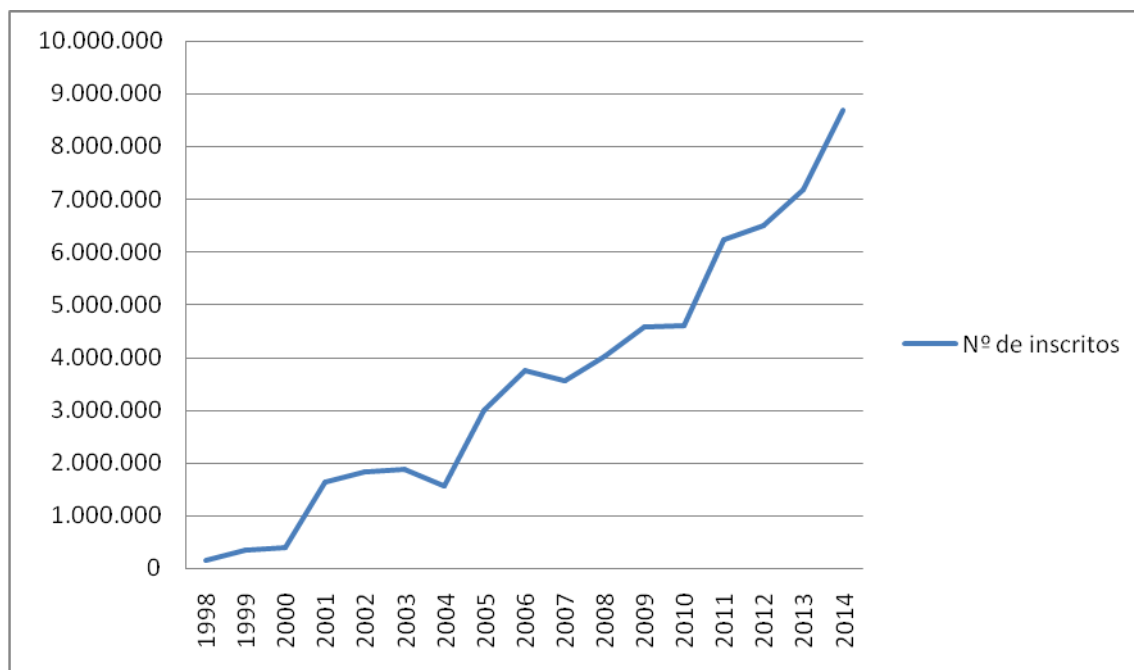
VII – promover a avaliação de desempenho acadêmico de ingressantes nas Instituições de Educação Superior. (BRASIL, 2009b, p. 56)

Em sua configuração atual, o ENEM, que é realizado anualmente, tem um cronograma de aplicação em dois dias, e é constituído por uma prova de redação e 4 provas objetivas, que avaliam as áreas de conhecimento e os componentes curriculares do ensino

médio. Para o cálculo dos resultados são utilizadas duas metodologias: a de Teoria de Resposta ao Item (TRI) para a parte objetiva, e uma matriz de competências linguísticas para a redação. Criada a partir da perspectiva das avaliações psicológicas, mais especificamente na área da psicometria (Teoria Clássica dos Testes), a TRI, segundo estudos como o de Lazarsfeld (1950, *apud* PASQUALI; PRIMI, 2003), constitui uma teoria dentro das teorias da modelagem que surgiram nos anos 1930 e os dados são obtidos através de uma equação matemática chamada de equação logística. No caso do ENEM, a TRI tem a função de calcular o valor das questões de acordo com um peso específico para cada acerto, possibilitando uma apuração mais qualificada dos resultados de cada candidato. A matriz da prova de redação estipula diretrizes que possibilitam auxiliar na definição da pontuação da produção textual, que carrega em si um caráter subjetivo.

Com o Novo ENEM, o exame torna-se método de acesso às vagas federais do Ensino Superior, porém o processo de adesão das Universidades Federais ao novo método de seleção de candidatos não se deu de forma imediata e tranquila. Como estratégia para tal fim, o governo federal já havia instituído o Programa de Apoio a Planos e Expansão das Universidades Federais (REUNI), através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de criar condições para a ampliação de acesso e permanência na educação superior, sendo o Novo ENEM um dos meios para isso.

Diante da condição de liberação de recursos para as universidades através da adesão ao novo plano de reestruturação imposto pelo REUNI, as instituições federais se viram obrigadas a aderir ao exame, como no caso na Universidade Federal de Sergipe, que o fez em 2009, com a Resolução de mesmo ano, de nº 21 do CONEPE. Atualmente, esse sistema de seleção já é adotado por 21 universidades federais, 4 estaduais e 29 institutos federais, e a partir de 2015, mais dez universidades federais e duas estaduais passaram a usar o ENEM como forma de ingresso. Esse número de adesões e ampliação de vagas se reflete no número de inscritos no exame ao longo dos anos.



**Gráfico 1:** Número de inscritos no ENEM ao longo das edições. (INEP/MEC)

O exame não teve muitos adeptos no início, tendo em vista o caráter facultativo e a restrição à geração de resultados para subsidiar políticas públicas para o ensino médio. Porém com as mudanças ocorridas e a ampliação das possibilidades oferecidas ao longo do tempo, fizeram do ENEM uma das maiores avaliações do mundo. Em 17 edições, o ENEM foi ganhando mais adeptos e importância, principalmente quando se tornou meio de concessão de bolsas de estudos em instituições de Ensino Superior privadas, e alternativa aos testes de vestibulares ao se tornar a principal forma de ingresso nas universidades federais, além de método de certificação da última etapa da educação básica.

### 2.1.1 As mudanças estruturais ocorridas com o Novo ENEM

A estrutura do ENEM também passou por mudanças, atualmente composta por provas objetivas de 180 questões no total e 1 redação, resultam em 5 médias (4 das provas objetivas e 1 da redação), que somadas levam a nota final de cada candidato. Essas provas são aplicadas em dois dias, elaboradas a partir de eixos cognitivos que são cobrados através de habilidades e competências previstos no PCNEM (2000b). O que anteriormente era denominado apenas de competências, agora passa a nomear de eixos cognitivos, comuns a todas as áreas do conhecimento.

Dominar linguagens (DL): é o domínio da língua culta, além de usar as linguagens matemática, artísticas e científicas e das línguas espanhola e inglesa. Compreender fenômenos (CF): construção e aplicação dos conceitos para compreensão dos fenômenos, como histórico-geográficos, artísticos e tecnológicos.

Enfrentar situações-problema (SP): relacionar, organizar, informações e dados de diferentes formas para tomar decisões e enfrentar situações-problema. Construir argumentação (CA): organizar informações diferentes e conhecimentos em situações concretas para construir argumentação consistente. Elaborar propostas (EP): conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção na realidade respeitando os direitos humanos e a diversidade. (BRASIL, 2009b, p. 60)

Já as competências e habilidades são elaboradas a fim de atender as especificidades de cada área do conhecimento.

Art. 16 O exame constituir-se-á em 04 (quatro) provas, contendo 45 (quarenta e cinco) questões objetivas de múltipla escolha, versando sobre as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da Educação Básica no Brasil e uma proposta para redação.

§ 1º- As 04 (quatro) provas serão estruturadas nas seguintes áreas do conhecimento:

- Prova I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação;

- Prova II - Matemática e suas Tecnologias;

- Prova III - Ciências Humanas e suas Tecnologias;

- Prova IV - Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

§ 2º- As questões objetivas e a redação destinam-se a avaliar as competências e habilidades contidas na Matriz de Referências para o ENEM 2009, Anexo III desta Portaria.

§ 3º- A redação deverá ser feita em Língua Portuguesa e estruturada na forma de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir de um tema de ordem social, científica, cultural ou política.

§ 4º- No nível de Ensino Médio a área de conhecimento da Prova I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação – compreende os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física; a Prova III - Ciências Humanas e suas Tecnologias - compreende os seguintes componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; e a Prova IV - Ciências da Natureza e suas Tecnologias – compreende os seguintes componentes curriculares: Química, Física e Biologia. (BRASIL, 2009b, p. 57)

Além da matriz de referência das quatro áreas do conhecimento propostas para a avaliação, existe ainda a matriz para a prova de redação, também composta por 5 eixos cognitivos, sendo que em cada desses eixos, ainda existem níveis de conhecimento associados, que tem o valor de 200 pontos cada, somados conferem à redação a nota 1.000. A nota final é obtida através da média aritmética das provas objetivas e da prova de redação.

Diante do grande número de habilidades, competências e eixos cognitivos em torno do exame, no presente trabalho focamos apenas naqueles associados à prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; tal discussão será feita mais adiante, de maneira articulada com a análise do *corpus*.

### 2.1.2 Teoria de Resposta ao Item

Outra proposição significativa da avaliação também aconteceu em 2009, a partir do momento em que a proficiência dos participantes passou a ser aferida pelo modelo

matemático *Teoria de Resposta ao Item* (TRI), já utilizado em vários países como os Estados Unidos e outras avaliações já aplicadas no país.

O uso da TRI em avaliações educacionais teve início no Brasil com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1995, e, posteriormente, foi implementado no Exame nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), na Prova Brasil e, por último, no ENEM. No âmbito internacional, a TRI vem sendo utilizada largamente por diversos países: Estados Unidos, França, Holanda, Coreia do Sul, China e países participantes do programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Um dos grandes exemplos de avaliação que utiliza a TRI é o exame de proficiência em língua inglesa (TOEFL). (BRASIL, 2012a, p. 27)

A teoria utilizada por este método faz um cálculo da nota segundo o grau de dificuldade de cada questão através da estatística e a utilização de recurso computacional, considerando três parâmetros essenciais para avaliar a qualidade de cada item. Quanto aos três parâmetros, o MEC (2012) caracteriza:

- a) parâmetro de discriminação: é o poder de discriminação que cada questão possui para diferenciar os participantes que dominam dos participantes que não dominam a habilidade avaliada naquela questão (item);
- b) parâmetro de dificuldade: associado à dificuldade da habilidade avaliada na questão, quanto maior seu valor, mais difícil é a questão. Ele é expresso na mesma escala da proficiência. Em uma prova de qualidade, devemos ter questões de diferentes níveis de dificuldade para avaliar adequadamente os participantes em todos os níveis de conhecimento;
- c) parâmetro de acerto casual: em provas de múltipla escolha, um participante que não domina a habilidade avaliada em uma determinada questão da prova pode responder corretamente a esse item por acerto casual. Assim, esse parâmetro representa a probabilidade de um participante acertar a questão não dominando a habilidade exigida. (BRASIL, 2012a, p. 13)

A metodologia adotada avalia o desempenho dos conhecimentos do candidato de maneira individual, cada nota não depende de uma média geral dos participantes do processo. Nesse mesmo sentido, a TRI ajuda a coibir os corriqueiros “chutes”, haja vista que as questões são avaliadas pelo grau de complexidade.

No cálculo da nota, o modelo matemático da TRI usado no ENEM considera a coerência das respostas corretas do participante. Espera-se que participantes que acertaram as questões difíceis devam também acertar as questões fáceis, pois, entende-se que a aquisição do conhecimento ocorre de forma cumulativa, de modo que habilidades mais complexas requerem o domínio de habilidades mais simples. (BRASIL, 2012a, p. 17)

Porém, os dados obtidos através do exame não se restringem as médias de desempenho, por se tratar de uma ação de políticas públicas, o ENEM possibilita levantamentos importantes no tocante à sociedade educacional, desde pais, professores e gestores, possibilitando o planejamento de ações com vistas à melhoria da qualidade de ensino. Nesse sentido, as informações levantadas podem gerar resultados em três categorias: *desempenho na avaliação* (rendimento, acerto por questões, resultado em cada competência, entre outros), *perfil do participante* (informações detalhadas sobre o candidato, obtidas

através do questionário socioeconômico) e *cruzamento de desempenho por perfil* (investiga correlações entre as características do participante e o desempenho na avaliação).

Apesar de toda eficácia em torno do modelo TRI, é inevitável não se chegar ao questionamento de como a avaliação do desempenho individual é utilizado de modo eficiente para gerar políticas através de um planejamento coletivo? A TRI inegavelmente exerce um bom desempenho no tocante a avaliação individual, o que confirma sua eficiência na seleção de candidatos, porém não é possível afirmar o mesmo ao que se refere na constituição de políticas públicas.

Sendo o ENEM a avaliação para averiguar a qualidade do ensino médio no Brasil, de que maneira os seus resultados já foram convertidos em políticas públicas para a melhoria da educação praticada? Em entrevista ao site *Carta na Escola*, em agosto de 2013, ao ser questionado sobre as políticas públicas de melhoria da qualidade do Ensino Médio que já foram criadas com base nos resultados do ENEM, o presidente do Inep, Luiz Cláudio Costa, afirma que são enviados para cada escola mapas de itens dos seus estudantes, informando o desempenho dos alunos nas quatro áreas do ENEM e a partir disso, professores e gestores devem pensar nas intervenções pedagógicas.

Ao partir para realidade, o que se tem visto é que esses dados têm sido usados para promoção de marketing e comparação de maneira equivocada em um sistema educacional desigual entre escolas renomadas, sejam elas públicas ou privadas, e escolas desestruturadas de bairros periféricos. A questão do ranqueamento tem se tornado mais latente a cada ano, principalmente como reflexo do número de alunos que cada escola consegue colocar nas universidades, como publicidade para conseguir novas matrículas.

Tendo em vista que a proposta dos dados é averiguar as fragilidades e potencialidades de cada rede, e assim criar estratégias para as melhorias necessárias, como conceber que sejam criados pódios para definir que uma escola é melhor do que a outra? Dentro dessa questão entra um novo questionamento: a partir de que embasamento uma escola pode ser intitulada melhor ou pior, se quem é avaliado pelo ENEM é o aluno e não a unidade de ensino na qual ele estudou?

Dentre as várias evidências dessa avaliação, tem-se a TRI da prova objetiva, que avalia o desempenho de cada aluno individualmente. Evidentemente que a escola é a maior responsável pela preparação do candidato que presta o exame, mas é inconcebível que se pense em uma homogeneidade de resultados entre os alunos de uma unidade de ensino, nesse sentido é mais coerente se pensar no bom ou mau resultado de cada aluno e não da instituição na qual o mesmo estudou. A partir dessa linha de questionamento entramos na maior



proposição dos sistemas de avaliação, que é o de avaliar etapas do sistema da educação do país, no caso do ENEM, como é possível fazer planejamentos coletivos de políticas gerais a partir da avaliação do desempenho individual, tendo em vista o método TRI?

Mesmo diante de tamanho distanciamento do que se espera de mudanças efetivas na última etapa da educação básica, ainda são muito tímidas as propostas apresentadas pelo governo e órgãos competentes. Uma das primeiras propostas do MEC foi tornar o ENEM exame de substituição ao SAEB, fazendo assim com que os resultados do exame influenciem diretamente na composição de índices do IDEB, e consequentemente, no cálculo de recursos destinados a cada escola pública do país. Outra medida foi a criação de um pacto para o Ensino Médio, semelhante ao que já vem sendo colocado em prática no ensino fundamental menor com o Pacto da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio tem como proposta enfatizar a formação dos professores, a prolongação de jornada, com programas como o Ensino Médio Inovador, no qual os estudantes passam mais tempo na escola e têm atendimento pedagógico e atividades culturais e esportivas, além de ter como metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) que nos próximos dez anos 50% das escolas e 25% das matrículas sejam contempladas pela educação em tempo integral.

Mesmo diante da constatação da falta de uso efetivo dos resultados do ENEM para a implementação de políticas públicas, não se pode deixar de trazer à discussão as mudanças positivas que já foram proporcionadas pelo exame, a exemplo de ter se tornado um meio democrático de acesso ao ensino superior, com a ampliação significativa do número de vagas, principalmente em decorrência do Sistema de Seleção Unificada (SISU), desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizaram a nota do ENEM como única fase de seu processo seletivo.

Outro ponto bastante significativo está na proximidade das provas com a realidade através da interdisciplinaridade, com um foco na interpretação e não no aprisionamento com os conteúdos, além da promoção do diálogo com o ambiente, não só escolar, mas de todo o convívio do jovem estudante. E partindo da proximidade com a realidade, a seção seguinte, tem como proposta fazer uma análise das competências exigidas na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e o que apregoam os Parâmetros Curriculares Nacionais e o PNLD, principalmente no que se refere à língua em um contexto de variação, como proposto pelos estudos sociolinguísticos.

## 2.2 O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO: O QUE PRECONIZAM OS DOCUMENTOS NORTEADORES?

Diante da premissa de que o ENEM é um exame previsto como método avaliativo das diretrizes dos documentos norteadores das políticas públicas do país, só é possível fazer a discussão proposta neste trabalho através do diálogo entre o que é avaliado no ENEM, e o que consta nos documentos que o norteiam.

### 2.2.1 Orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio - PCNEM é um documento que foi criado para delimitar as áreas do conhecimento para essa etapa do ensino, a partir das diretrizes da LDB de 1996. No que se refere à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, volta-se para a linguagem, com vistas a atender às disposições envolvidas no processo de ensino aprendizagem. Quanto à concepção de linguagem defendida no documento temos:

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades, experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 2000b, p. 5)

Partindo de uma concepção de linguagem atrelada à herança social, a proposta do documento é considerar a sua arbitrariedade como ferramenta de auxílio para permitir aos alunos uma consciência e problematização de como eles se veem e se relacionam com o mundo, e com as práticas sociais. Essa concepção se materializa nas competências e habilidades propostas, entre elas, a de que o aluno do Ensino Médio deve compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, defendendo que a abordagem apenas do aspecto formal da língua desvincula o estudante do caráter real e social da linguagem.

Atribui à escola o papel de criar instrumentos para que o aluno compreenda a relação entre as linguagens como um meio de discussão da identidade de grupos sociais menos institucionalizados, em que as teorias estejam envolvidas em um ensino interdisciplinar, a fim de promover uma reflexão sobre o uso da língua nos mais variados contextos sociais.

Em se tratando especificamente da norma padrão, a orientação é que seja considerada pela sua representatividade, porém como uma variante linguística de determinado grupo social, em um contexto de legitimações sociais.

A competência linguística do aluno do ensino médio, não está pautada na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou

objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores. (BRASIL, 2000b, p. 10)

Considerando que o ensino de Língua Portuguesa se perpetuou ao longo do tempo no repasse da nomenclatura gramatical, desde as séries iniciais até as finais, as proposições do PCNEM, partem do fato da ineficiência desse tipo de ensino, haja vista que os alunos sempre apresentaram muita dificuldade em se adequar a ele, uma vez que sempre foram induzidos a substituir sua gramática interna de falante nativo, por uma que na maioria das vezes não condiz com a sua realidade social. Essa colocação parte do pressuposto de que “Não há língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar”. (BRASIL, 2000b, p. 17).

Dentro dessa concepção social, o processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa deve basear-se em processos interativos da linguagem, em que os conteúdos tradicionais, principalmente a nomenclatura gramatical, seja colocada como uma estratégia para compreensão, interpretação e produção de textos, e não como conhecimento primeiro no processo de aprendizagem.

Em se tratando de um processo histórico de ensino de Língua Portuguesa pautado na gramática tradicional, não é tarefa fácil tornar uma mudança de concepção algo imediato e de simples assimilação. Como auxílio nessa questão, o PCN+ do Ensino Médio se propõe a oferecer orientações educacionais complementares aos PCNEM, com a proposta de discutir a condução do aprendizado de forma a responder as transformações pensadas para o âmbito escolar.

Atendendo às competências e habilidades previstas nos PCN, os PCN+ do Ensino Médio também defendem que o ensino de Língua Portuguesa deve auxiliar o aluno no desenvolvimento da sua percepção de múltiplas possibilidades de expressão linguística, e vai um pouco mais a fundo, ao trazer a discussão as contribuições da sociolinguística (BRASIL, 2002, p. 27): “o conhecimento de alguns conceitos de sociolinguística é essencial para que nossos alunos não criem ou alimentem preconceitos em relação aos falares diversos que compõem o espectro do português utilizado no Brasil”. E ainda:

O desenvolvimento da sociolinguística responde por novos enfoques dados ao conceito de erro. Assim, um professor de Português que há vinte anos assinalava num texto de aluno como absolutamente errôneo o emprego do verbo assistir (sinônimo de presenciar) como transitivo direto, certamente não procede hoje da mesma maneira. Esse professor considera antes uma descrição recente da norma culta, referencia-se nos diferentes suportes que veiculam textos compostos de acordo com essa norma (jornal, revista, documentos oficiais...), pondera a respeito do contexto em que tal emissão se deu, leva em conta os interlocutores envolvidos etc. (BRASIL, 2002, p. 34)

E no que tange ao processo de ensino/aprendizagem, os PCN preconizam o ensino de Língua Portuguesa baseado em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. O documento preconiza ainda que:

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 2000b, p. 18).

Assim, na perspectiva dos documentos norteadores, o aluno do ensino médio deve compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade, além de aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida. Essa é uma realidade ainda distante da prática, como podemos ver a seguir.

Em pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa, com levantamento de dados através de aplicação de questionários, com foco na discussão da aplicabilidade ou não das propostas dos PCN no que tange a variação linguística, Lima (2012) aponta que os docentes participantes da pesquisa conhecem os parâmetros e reconhecem sua importância no processo de ensino/aprendizagem, como também apresentam algum conhecimento sobre a sociolinguística; porém, nenhum deles deixa claro como colocar em prática tais orientações, e mesmo de forma inconsciente, os professores apresentam um discurso generalizado de que ensinar a língua portuguesa é ensinar a gramática normativa.

Resultado semelhante foi obtido na pesquisa de Ibiapina (2012, p. 12), que constata que o discurso dos docentes se pauta na visão que privilegia os aspectos formais da língua, a exemplo da passagem de um professor que afirma: “Quando eles usam as variedades deles eu tento fazer com que eles percebam o correto, sem corrigir, através das leituras, dos diálogos”. A ideia de correção se configura como um desencontro com uma das principais orientações dos PCN, de que a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro as diferentes situações comunicativas. Mais uma evidência da necessidade de se fazer na escola um trabalho mais sistemático em relação à variação linguística, mas isso só é possível, se primeiramente for feito um trabalho com os professores, uma vez que:

Compreendemos que a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua é uma das questões fundamentais para o ensino de língua materna, pois sua postura, o

que espera dos alunos, a estrutura do seu trabalho com a língua em termos de ensino, depende do modo como este vê a linguagem. (IBIAPINA, 2012, p. 16),

Tais resultados demonstram que o aparato teórico do PCNEM e PCN+ é bastante explicativo e orientador, no sentido de mostrar ao docente a importância de propor um ensino de língua voltado para a variação; porém, na prática, dar subsídios para que isso ocorra, a contribuição ainda é ínfima. Do ponto de vista docente, é transferida ao professor a responsabilidade de criar estratégias para colocar em prática toda a teoria apresentada pelos documentos. Essa realidade ajuda entender o porquê do livro didático ter tamanha importância em sala de aula, haja vista que é nele que muitos professores se apoiam, sendo esse, na maioria das vezes, o único instrumento mediador de conhecimento.

### **2.2.2 Orientações do PNLD de Língua Portuguesa para o Ensino Médio**

Exercendo uma influência ainda mais incisiva no contexto educacional, uma vez que o ensino nas escolas públicas brasileiras encontra-se intrinsecamente baseado no livro didático, não é possível levantar qualquer discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa, nem mesmo em qualquer área do conhecimento, sem levar em consideração as proposituras do Programa Nacional do Livro Didático, que objetiva subsidiar o trabalho pedagógico dos professores no que se refere à escolha e distribuição, na rede pública, dos livros a serem utilizados em sala de aula.

Os livros didáticos (LD) constituem, em muitos ambientes escolares, sobretudo no universo do ensino brasileiro, a principal (quando não a única) ferramenta para o processo de letramento não só dos alunos (e, muitas vezes, de suas famílias) como também dos próprios docentes, cuja formação é reconhecidamente precária, insuficiente. (BAGNO, 2013, p. 7)

No ano de 2012, foi disponibilizada a primeira edição de Guias do PNLD para o Ensino Médio, com a proposta de dar ferramentas didático-pedagógicas para a escolha dos livros, entre eles o de Língua Portuguesa, que seriam utilizados ao longo dos três anos seguintes.

No guia de Língua Portuguesa, a maior parte do material se destina à apresentação de resenhas de coleções didáticas, previamente aprovadas em um processo avaliativo, que atendessem a proposições previamente estabelecidas, com o intuito de auxiliar o docente a:

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da LP em diferentes esferas de uso, propiciando-lhe um acesso qualificado à cultura escrita disponível para jovens e adultos;
- desenvolver sua proficiência, seja em usos públicos da oralidade, em leitura, em literatura, em produção de gêneros textuais relevantes para a formação escolar, para o ingresso no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania;
- propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos, não só sobre a LP, mas também sobre linguagens;

- aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o acesso aos estudos de nível superior. (BRASIL, 2011, p. 6)

Todas as orientações do documento partem da premissa das muitas possibilidades e limites do ensino/aprendizagem em Língua Portuguesa, principalmente nas práticas de sala de aula, deixando evidente ainda “o papel central da língua e da linguagem, tanto nas práticas sociais de diferentes esferas e níveis de atividade humana, quanto na aquisição pessoal de conhecimentos especializados” (BRASIL, 2011, p. 8).

O edital mais recente para a escolha do livro didático para o ensino médio foi lançado em 2013, e tem como proposta a seleção para o PNLD de 2015. Tal edital registra a premissa da promoção de uma educação contextualizada e interdisciplinar, como prevê a LDB, e ainda evidencia a necessidade de consonância com as proposições dos livros a serem escolhidos com o que é praticado no ENEM.

Compreende-se, portanto, que a educação deverá desenvolver-se de forma contextualizada e interdisciplinar, a partir de um currículo pensado com base nas quatro áreas de conhecimento estabelecidas pela LDB — Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas — e que articule os componentes curriculares das áreas e entre as áreas, no processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos estudantes.

Em consonância com a perspectiva apontada, mudanças vêm se impondo, no âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no sentido de estabelecer os eixos cognitivos comuns a todas as áreas. (BRASIL, 2013, p. 39).

A partir desse entendimento, o edital estabelece que o livro didático do ensino médio deve ser uma ferramenta facilitadora para o trabalho pedagógico com os eixos cognitivos previsto no exame. No que condiz especificamente à Língua Portuguesa, o foco deve ser a língua em um contexto de práticas sociais e na aquisição do conhecimento especializado, isso é justificado, principalmente, pelo fato do ensino médio ser a etapa sequencial ao ensino fundamental e antecessora ao ensino superior, o que se configura na necessidade de evolução da etapa anterior e a preparação para a seguinte.

Diante desse contexto, a proposta dos documentos norteadores é de que o livro didático auxilie no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, pautado nas situações de uso da língua, e não restrito a língua padrão, com atividades que devem “favorecer a reflexão sobre as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre as modalidades oral e escrita, combatendo preconceitos associados às variedades orais” (BRASIL, 2013, p. 45).

No entanto, nem sempre as orientações previstas nos editais do PNLD têm sido efetivamente espelhadas nos livros didáticos selecionados pelo processo. Coelho (2007), ao analisar livros didáticos para o ensino médio das coleções do PNLD, constatou que o tema

variação também é abordado de forma superficial e isolada, sem dialogar com os demais conteúdos.

Bagno (2013), ao propor esse levantamento com livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, aponta que:

Existe um notável *desequilíbrio metodológico* interno no conjunto das coleções aprovadas pelo PNLD 2008. Enquanto no que diz respeito à *leitura e escrita* as obras recorrem, em sua maioria, a metodologias consideradas mais sintonizadas com o estado atual da pedagogia da língua materna – a construção-reflexão e o uso situado –, quando se trata dos *conhecimentos linguísticos* (eixo em que se inclui a abordagem didática da variação) ainda impera uma perspectiva de ensino conservadora, tradicionalista. (BAGNO, 2013, p. 11-12)

Na amostra analisada por Bagno (2013), 75% das coleções recorrem a uma abordagem tradicional de transmissão de conhecimento, e 25% tem o trabalho com conhecimentos linguísticos pouco distanciados do tradicional, principalmente no quesito gramática.

Ao analisar as coleções do ensino fundamental do PNLD 2008, Tormena (2007) constatou que o que se vê nos livros escolhidos pelo programa, é a divulgação de variedades urbanas de prestígio da região Sudeste, uma vez que 96% dos livros inscritos têm autores dessa região. Como consequência, essa variedade acaba se tornando base de comparação com as demais variedades, tratando como “diferentes” as variedades do nordeste, a gaúcha e a caipira, por exemplo, suscitando questões em torno do exótico e dialetal.

Em pesquisa sobre os livros didáticos para o ensino fundamental, Viana (2005) aponta para o fato de não existir ainda uma proposta de abordagem da norma de forma crítica, suscitando discussão em torno da concepção de língua e gramática heterogênea.

A norma padrão continua intacta, intocável, e a heterogeneidade da língua não é um plano guia da língua, um plano de fundo presente e determinante para a elaboração geral das coleções. [...] Tomam-se apenas aspectos sociolinguísticos apenas como tema que tem hora específica para serem abordados, nem sempre provocando reflexão. (VIANA, 2005, p. 102)

Essa mesma questão foi levantada na pesquisa de Melo e Santos (2010), que, ao analisar duas coleções do ensino fundamental, mostra que as questões de variação linguística aparecem de forma isolada dos demais conteúdos, estando, ainda, atreladas à gramática normativa, com abordagens de certo/errado, indo de encontro com as prescrições da sociolinguística.

Apesar desses e outros estudos revelarem que ainda falta muito para que os livros sejam instrumento de implementação do currículo proposto pelo PNLD, especialmente no que tange à abordagem sociolinguística, todos ressaltam as mudanças já ocorridas, mesmo que tímidas, são um primeiro passo, a exemplo da promoção de uma metodologia construtivo-

reflexiva que favorece uma reflexão sobre a linguagem, ainda que mediada por conceitos, como colocada por Tormena (2007) e corroborado por Viana (2005).

Os livros didáticos estão sendo elaborados com uma preocupação, embora mínima, de respeito às diferenças sociolinguísticas. Esse fato se deve, é evidente, à formulação dos PCN e a necessidade que os autores encontram de seguirem em suas propostas, que já refletem alguns resultados de estudos sociolinguísticos. (VIANA, 2005, p. 102)

O caminho ainda a ser percorrido aponta para uma realidade preocupante e pode auxiliar no esclarecimento de alguns dos motivos dos índices negativos revelados através das avaliações em larga escala aplicadas no país, uma vez que o principal instrumento utilizado em sala de aula não reflete idealmente o que preconiza o seu documento norteador; então, como esperar que o professor consiga realizar a tarefa de propor um ensino voltado para as orientações atuais?

Apesar dos estudos apresentados anteriormente se destinarem às coleções do ensino fundamental, não é possível esperar um quadro divergente para o ensino médio, uma vez que corresponde a uma etapa de ensino subsequente, e que tem como finalidade aprimorar os conhecimentos adquiridos na etapa anterior. Mais uma vez fica evidente a falta de aplicabilidade efetiva das orientações dos documentos norteadores, e por esse motivo, a seção seguinte tem como proposta averiguar, entre outras coisas, uma indicação do material para a escolha do livro didático de 2015, que prevê a necessidade de diálogo entre o livro didático como as proposituras do ENEM.

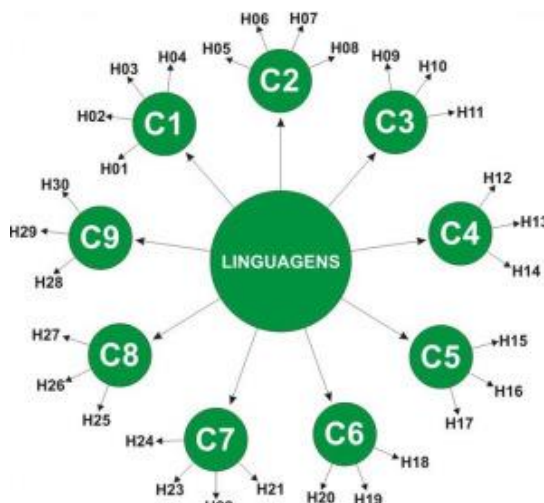
### **2.2.3 Orientações do ENEM para a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**

Na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o candidato deve apresentar conhecimentos associados a nove competências, que abrangem 30 habilidades, contidos na Matriz de Referência, além das 5 competências exigidas na prova de Redação.<sup>5</sup> Nesse emaranhado de números, podemos entender a complexidade que envolve a avaliação. Sendo assim, o que se concebe por linguagem, gramática, ensino/aprendizagem são de suma importância para compreendê-la. No ENEM, essas concepções estão embutidas nas habilidades e competências exigidas. A prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias segue a matriz de referência apresentada na figura 5.

---

<sup>5</sup> A prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias abrange cinco áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Tecnologia da Informação, e por esse motivo, para a discussão aqui proposta, serão observadas as habilidades e competências referentes apenas a Língua Portuguesa.





**Figura 5:** Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 1 – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Competência de área 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

Competência de área 3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

Competência de área 4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Competência de área 6 – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

Competência de área 7 – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

Competência de área 8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Competência de área 9 – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar. (BRASIL, 2009, p. 60)

Por trás das competências da Matriz de Referência, há objetos de conhecimento associados que, em Língua Portuguesa, voltam-se, primordialmente ao “estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística - uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído”. (BRASIL, 2009, p. 62).

Entendendo que as competências da matriz da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias não se restringem à Língua Portuguesa, o nosso foco volta-se às competências 5, 6, 7 e 8. Outra observação importante é a de que a prova de redação também atende a essas

competências, mesmo tendo uma matriz específica, haja vista que requer habilidades inerentes ao conhecimento de Língua Portuguesa.

De acordo com a Matriz de Referência para Redação, a proposta da redação é elaborada com a finalidade de possibilitar que os participantes, a partir de uma situação-problema e de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social ou cultural, produzindo um texto do tipo dissertativo-argumentativo. A avaliação é direcionada por 5 competências:

- I - Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.
- II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
- III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
- IV – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
- V- Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2009, p. 63)

Para cada competência existem níveis de conhecimento associados, numa escala de 0 a 5. Para que o candidato tenha conhecimento da metodologia adotada pelo exame, no que se refere à redação, o MEC disponibiliza o Guia do participante: “Nosso objetivo é tornar o mais transparente possível a metodologia de correção da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas” (BRASIL, 2012, p. 3)

A primeira versão do documento foi divulgada em 2012, com a proposta de apresentar a metodologia de correção da redação, auxiliar na compreensão das competências da matriz de referência, e, principalmente, esclarecer a metodologia utilizada através da TRI. Em 2013, uma nova versão foi apresentada, com as adequações que ocorreram para esse ano, principalmente no concerne à prova de redação. Quanto ao que será exigido na redação, o Guia do participante 2012 aponta:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” que você deve ter desenvolvido durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa e, finalmente, apresentar uma proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos. (BRASIL, 2012a, p. 7)

A primeira observação a ser feita sobre os documentos voltados para o ENEM (Edital e Guias do participante), volta-se para a existência de uma matriz específica para a prova de redação, *a priori* com a proposta de definir critérios de correção, diminuindo assim a subjetividade inerente a qualquer texto. Em contrapartida, a existência de duas matrizes traz à tona divergências, que dificultam a preparação do candidato que vai prestar o exame.

Partindo da competência de área 7 – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas – em consonância com as orientações dos PCN e PNLD, nos deparamos com a competência 1 a ser atingida na prova de redação do ENEM, “Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita”, em que o candidato deve fazer uso da forma padrão no ato da construção da redação, e para isso são indicados algumas estratégias de construção textual que são entendidas como desvio, a exemplo desses desvios, O Guia do participante (BRASIL, 2012a, p. 11) coloca que “Na escrita formal, por exemplo, deve-se evitar o emprego repetido de palavras, como “e”, “ai”, “daí”, “então”, próprias de um uso mais informal, para relacionar ideias”.

A respeito desta “informalidade”, como vimos na seção 1.2, a Sociolinguística trata a diversidade de formas de expressão de um significado como variantes linguísticas, partindo do princípio de que, em uma comunidade de fala, coexistem formas distintas em diferentes contextos de uso, todos na função de conectivos coordenadores dentro de um texto.

Nesse mesmo sentido, a competência 2, que indica que o candidato deve “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo”, fica clara a exigência da tipologia textual que deve ser utilizada para a produção da redação, esse tipo de abordagem restringe uma competência da matriz geral, mais especificamente a competência 5, em que é exigido do candidato a habilidade de reconhecer os mais diversos tipos textuais.

Não ignorando as considerações que os materiais que norteiam a educação básica trazem, na medida em que o ensino nas escolas – pelo menos na rede pública – segue essas diretrizes, que reverberam nos livros didáticos, sobre tipos textuais, os PCN (BRASIL 2000b, p. 8) apontam que se deve praticar “propostas que valorizam as variedades e pluralidade de uso linguístico, em diversos gêneros textuais orais e escritos, em todas as séries do ensino fundamental e médio”. Ainda nessa perspectiva, o PNLD recomenda que “uma abordagem mais intensa e sistemática dos gêneros em circulação nas esferas públicas, tais como a técnico-científica, a política, a do jornalismo de opinião e os mais frequentes no mundo do trabalho, privilegiando-se textos opinativos, argumentativos, expositivos e injuntivos” (BRASIL, 2012b, p. 11).

A abordagem feita em torno das orientações elaboradas para a área de Língua Portuguesa, demonstra a falta de diálogo entre as matrizes existentes, evidenciando as divergências internas do exame, como também observado por Viggiano e Mattos (2013) em pesquisa voltada para a investigação do desempenho dos estudantes de cada uma das regiões

geográficas do Brasil no exame realizado em 2010 para cada uma das áreas do conhecimento que o integram.

A prova de Redação apresentou duas particularidades que merecem destaque: 1ª) não respeitou o padrão de desempenho entre as regiões e 2ª) apresentou notas médias consideravelmente divergentes em relação às da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Da primeira, concluímos que é necessário o desenvolvimento de mais pesquisas que analisem os desempenhos no Enem nas Regiões Norte e Nordeste. A segunda particularidade indica que pode haver diferença nas competências e habilidades avaliadas em LC e Redação, carecendo de pesquisas específicas para maiores conclusões sobre o assunto. (VIGGIANO; MATTOS, 2013, p. 417)

Os resultados da investigação apontam que as notas das provas de Redação e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as quais são consideradas avaliações de uma mesma área do conhecimento, têm uma diferença relativa de 12% em suas médias, sendo observado um melhor desempenho na nota de redação. Outro fato levantado é que as notas médias regionais da redação não seguem o mesmo padrão de desempenho que as notas finais. A Região Sudeste continua tendo desempenho consideravelmente superior às demais regiões.

Os dados levantados sobre o exame confirmam as ideias levantadas nas pesquisas aqui já abordadas sobre os PCN e PNLD, nelas foram apontadas a permanência do ensino prioritário na abordagem de nomenclatura da gramática normativa, o que explica um melhor desempenho dos alunos na prova de redação, que apresenta uma matriz de competência voltada para esse tipo de gramática. Outro aspecto se dá pelo fato do melhor desempenho ser da região sudeste, justificável pelo fato de ser nessa região onde se concentra a produção dos livros didáticos, sendo a variante aí praticada a predominante nas coleções.

As prescrições dos PCN e o PNLD, norteadores das políticas educacionais do ensino básico no Brasil, ainda não se refletem nos materiais disponíveis aos professores da maneira adequada, nem tão pouco desejada. No que se refere ao ensino de língua materna, as orientações partem de uma abordagem sob uma perspectiva social, porém não apresentam subsídios para sua aplicabilidade em sala de aula.

### 2.3 A NORMA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES E NO ENEM

Como já abordado anteriormente, a sociolinguística educacional tem buscado explicações e saídas para a situação do ensino de Língua portuguesa, com a discussão sobre *norma linguística*. Mais uma vez evidenciando a importância dos documentos norteadores nas políticas educacionais, resumizamos o que eles prescrevem sobre *norma linguística*.

No que se refere aos PCNEM (2000b, p. 16): “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade”. Em contrapartida, o documento evidencia que a perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje, centra-se no entendimento da nomenclatura gramatical deslocada do uso, da função e do texto, o que culmina na dificuldade de um ensino de língua mais eficiente, uma vez que (2000b, p. 16) “a confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor, se transforma em uma camisa de força incompreensível”.

No PNLD do ensino médio (2011, p. 52), nos deparamos com a proposição do oferecimento de uma garantia “do domínio das *normas urbanas de prestígio*, especialmente, e sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas, em que seu uso é socialmente requerido”. A apresentação do novo termo é feita com a justificativa de que o uso deste no lugar do termo *norma culta* advém da necessidade de designar falares urbanos que desfrutam de maior prestígio político, social e cultural. E ainda propõe que o trabalho do livro didático com a variação e a heterogeneidade se dê a partir dessa perspectiva de *norma*.

Observamos que, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto o edital do Programa Nacional do Livro Didático, apresentam concepção convergente no que diz respeito ao ensino de língua, focado na relação entre uso e reflexão. Enquanto o primeiro documento traça as diretrizes curriculares, o segundo avalia a sua operacionalização; a coerência entre ambos é uma consequência desejável, que mostra o alinhamento entre as propostas. (FREITAG, 2014, p. 65)

A maneira como os dois documentos tratam a *norma linguística* apresenta mudanças apenas quanto a menção de nomenclaturas, enquanto os PCNEM abordam a *norma culta* e a *norma padrão*, o PNLD introduz o conceito de *normas urbanas de prestígio*. Apesar disso, pautam suas orientações em torno do ensino de língua em um contexto variável, que não se prenda apenas a gramática normativa, mas sem desconsiderar a sua importância, desde que feita de forma contextualizada, preferencialmente a partir do texto.

Uma vez que o nosso foco é o ENEM, é preciso observar as concepções de norma envolvidas na avaliação, e para isso, é imprescindível levar em consideração os dois documentos que orientam a prova: a Matriz de Referência, com a proposição dos eixos cognitivos e habilidades para a prova e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Vamos, também, observar o Guia do Participante, com a proposição de competências e níveis de desenvolvimento para a prova de redação.

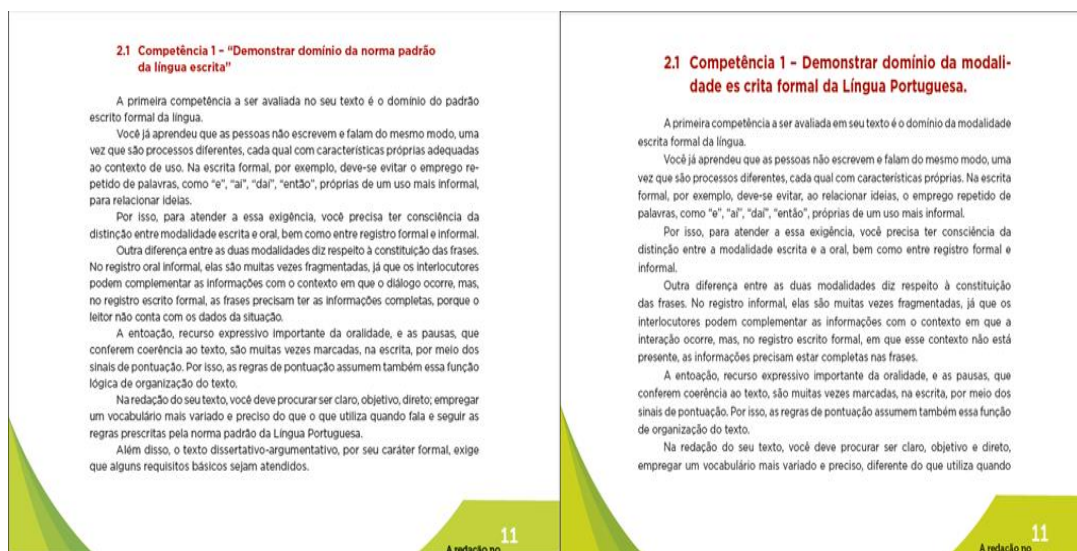
A matriz de referência apresenta como eixo cognitivo para os candidatos “dominar a *norma culta* da Língua Portuguesa”, e como uma das habilidades, a de número 27, “Reconhecer os usos da *norma padrão* da Língua Portuguesa nas diferentes situações de

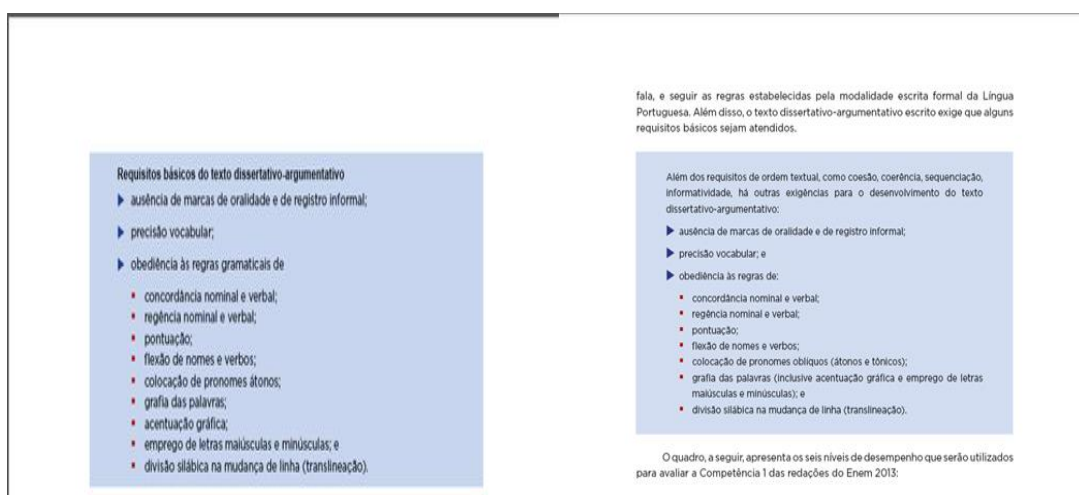
comunicação”. É possível depreender que a concepção de *norma linguística* parte da noção de *norma culta*, da qual a *norma padrão* também faz parte, uma vez que, será exigido dos candidatos a habilidade de usar os recursos linguísticos em diversos contextos.

Para o Guia do Participante (2012a, p. 7), o aluno deve escrever o seu texto de acordo com a *norma padrão*: “você deve procurar ser claro, objetivo, direto; empregar um vocabulário mais variado e preciso do que o que é utilizado quando fala e seguir as regras prescritas pela *norma padrão* da Língua Portuguesa”. Quanto as orientações de uso deste vocabulário:

O guia do participante do ENEM 2012 tipifica o que considera como prescrição de norma padrão – tais como concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, pontuação, flexão de nomes e verbos, colocação de pronomes átonos, grafia das palavras, acentuação gráfica, emprego de letras maiúsculas e minúsculas; e divisão silábica na mudança de linha – e ainda estabelece uma gradação de penalidades (desvios mais graves, graves e leves) que não apresenta respaldo na literatura (FREITAG, 2014, p. 68-69)

No ano de 2013, um novo guia foi disponibilizado, e nele mudanças foram apresentadas no que concerne ao domínio da competência 1 da prova de redação, ao invés de avaliar o domínio da *norma padrão da língua escrita*, o candidato deve apresentar domínio da *modalidade escrita formal* da Língua Portuguesa. Todavia, as mudanças pararam na nomenclatura, todas as orientações passadas para os candidatos continuaram as mesmas.





**Figura 6:** Orientações para a competência 1 da prova de redação para as edições de 2012 e 2013. (BRASIL, 2012 e 2013, p. 11-12)

Essa mudança foi decorrente da inconsistência apresentada no guia anterior, segundo Freitag (2014, p. 70), “sinalizando uma mudança de postura e revisão dos equívocos conceituais”.

Na matriz de referência, a habilidade privilegiada pelo ENEM é o domínio da norma culta da Língua Portuguesa, conceito parcialmente convergente com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com o Programa Nacional do Livro Didático: ambos os documentos preconizam uma noção mais ampla de domínio da norma, seja com o conceito de “normas urbanas de prestígio” presente no Programa Nacional do Livro Didático, seja com o reconhecimento da pluralidade de normas e com impossibilidade de definir qual é a norma padrão. (FREITAG, 2014, p. 66)

A observação desses documentos possibilitou reafirmar a falta de uma convergência entre si, apesar de evidenciada a proximidade entre os PCN, PNLD e Matriz de Referência, ainda ocorre divergências dentre os documentos balizadores dos exames, uma vez que um direciona o uso da *norma culta* e o outro da *norma padrão*, mais uma vez evidenciando o difícil papel da escola em propor aos seus alunos uma formação linguística eficiente e prepará-los para exames como o ENEM.

Após ser realizado o estudo dos documentos norteadores e do material que fundamenta as questões do ENEM, partiremos para o capítulo que se destina a análise quali-quantitativa das questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a fim de observar de que modo essas orientações se efetivam.

### **3 O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO NAS QUESTÕES DA PROVA DE LINGUAGENS DO ENEM**

No capítulo que segue, apresentamos a análise das questões da prova de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias do ENEM entre 2000 e 2012 à luz dos contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004a) para a descrição da variação linguística do português brasileiro, em uma perspectiva qualiquantitativa.

#### **3.1 METODOLOGIA**

Apresentamos as categorias controladas na análise qualitativa e o modelo de sumarização quantitativo adotado.

##### **3.1.1 Categorias controladas**

A fim de atender as premissas propostas para este trabalho, adotamos 5 categorias a serem controladas para análise dos dados:

- i. Ocorrência de questões de variação por ano dentro do período proposto (2000 a 2012);
- ii. Abordagem variacionista da questão, com o cotejamento quanto à aderência às proposições dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004a);
- iii. Observação do gênero textual utilizado como suporte no texto do enunciado de cada questão;
- iv. Levantamento das terminologias utilizadas nas perguntas;
- v. Levantamento das terminologias utilizadas nas respostas.

Essas cinco categorias se destinam a dar suporte aos questionamentos que giram em torno deste trabalho, quais sejam: cotejar as proposições contidas no exame e nos documentos norteadores, apresentando assim, um panorama que possa auxiliar na discussão sobre a eficiência do sistema de ensino brasileiro no que tange ao ensino de língua materna, e paralelamente, averiguar a fundamentação da polêmica midiática em torno do exame quanto a recorrência de questões de variação.



### 3.1.1.1 A variação e os contínuos

Para a análise das questões, adotamos a proposta de contínuos de Bortoni-Ricardo (2004a): o contínuo de urbanização, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística.

As questões foram cotejadas, uma a uma, aos três contínuos, havendo em alguns casos, a ocorrência de mais de um contínuo em uma mesma questão. Todavia, do universo de questões de variação identificadas no exame, nem todas se enquadraram na proposta de abordagem variacionista da autora; nesse caso, mesmo que em menor quantidade, também consideramos a ocorrência de outros fenômenos de variação presentes nessas questões: a variação regional no Brasil, a variação histórica e a variação entre o português brasileiro x português europeu.

**Questão 4**

Depois de um bom jantar: feijão com carne-seca, orelha de porco e couve com angu, arroz-mole engordurado, carne de vento assada no espeto, torresmo enxuto de toicinho da barriga, viradinho de milho verde e um prato de caldo de couve, jantar encerrado por um prato fundo de canjica com torrões de açúcar, Nhô Tomé saboreou o café forte e se estendeu na rede. A mão direita sob a cabeça, à guisa de travesseiro, o indefectível cigarro de palha entre as pontas do indicador e do polegar, envernizados pela fumaça, de unhas encanoadas e longas, ficou-se de pança para o ar, modorrento, a olhar para as ripas do telhado.

Quem come e não deita, a comida não aproveita, pensava Nhô Tomé... E pôs-se a cochilar. A sua modorra durou pouco; Tia Policena, ao passar pela sala, bradou assombrada:

— Êêh! Sinhô! Vai drumi agora? Não! Num presta... Dá pisadêra e pôde morrê de ataque de cabeça! Depois do armoço num far-má... mais depois da janta?!"

Cornélio Pires. *Conversas ao pé do fogo*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1987.

**Figura 7:** Questão nº4 da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2006, p. 2)

O texto motivador da questão de número 4 da prova amarela de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, edição de 2006, ilustrada na figura 7, apresenta traços descontínuos do português como: “Sinhô”, “drumi”, “morrê”, “depois”, entre outros, associados a um falante da zona rural, o que nos levou a classificar a questão como relacionada ao **contínuo da urbanização**.

### QUESTÃO 99

eu gostava muito de passeá... saí com as minhas colegas... brincá na porta di casa di vôlei... andá de patins... bicicleta... quando eu levava um tombo ou outro... eu era a::... a palhaça da turma., ((risos))... eu acho que foi uma das fases mais... assim... gostosas da minha vida foi... essa fase de quinze... dos meus treze aos dezessete anos...

A.P.S., sexo feminino, 38 anos, nível de ensino fundamental.  
Projeto Fala Goiana, UFG, 2010 (inédito).

Um aspecto da composição estrutural que caracteriza o relato pessoal de A.P.S. como modalidade falada da língua é

- A** predomínio de linguagem informal entrecortada por pausas.
- B** vocabulário regional desconhecido em outras variedades do português.
- C** realização do plural conforme as regras da tradição gramatical.
- D** ausência de elementos promotores de coesão entre os eventos narrados.
- E** presença de frases incompreensíveis a um leitor iniciante.

LC - 2º dia I Caderno 6 - CINZA - Página 6

**Figura 8:** Questão nº 99 da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2012, p. 6)

Na questão de número 99 da prova cinza do ENEM de 2012, é apresentado o relato de uma mulher sobre as suas experiências vividas, como podemos ver na figura 8. O texto motivador envolve a habilidade de identificar um evento de oralidade, no **contínuo da oralidade/letramento**, no qual a relatante não se apoia em nenhum roteiro para expor suas lembranças. Outra característica é o fato do seu grau de escolaridade ser identificado na questão, o que auxilia o leitor a contextualizar o grau de letramento da informante.

### Questão 92

Gerente – Boa tarde. Em que eu posso ajudá-lo?

Cliente – Estou interessado em financiamento para compra de veículo.

Gerente – Nós dispomos de várias modalidades de crédito. O senhor é nosso cliente?

Cliente – Sou Júlio César Fontoura, também sou funcionário do banco.

Gerente – Julinho, é você, cara? Aqui é a Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você inda tivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversar com calma.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna. São Paulo: Parábola, 2004 (adaptado).

Na representação escrita da conversa telefônica entre a gerente do banco e o cliente, observa-se que a maneira de falar da gerente foi alterada de repente devido

- A** à adequação de sua fala à conversa com um amigo, caracterizada pela informalidade.
- B** à iniciativa do cliente em se apresentar como funcionário do banco.
- C** ao fato de ambos terem nascido em Uberlândia (Minas Gerais).
- D** à intimidade forçada pelo cliente ao fornecer seu nome completo.
- E** ao seu interesse profissional em financiar o veículo de Júlio.

**Figura 9:** Questão nº 92 da prova azul de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2009, p. 3)

Em um diálogo, a depender do contexto, ambiente e do interlocutor, o falante vai produzir um estilo mais ou menos monitorado, como mostra a questão de número 92 da prova azul do ENEM de 2009, na figura 9, em que, em uma conversa telefônica, o falante emprega um estilo mais monitorado ao atender um telefonema do banco onde trabalha como gerente; ao identificar que o solicitante é um conhecido, o estilo passa a ser menos monitorado e a tarefa comunicativa prossegue com a mudança de estilo. Tal questão ilustra o **contínuo da monitoração estilística**.

No que se refere às questões nas quais os contínuos não se enquadraram, temos os exemplos em que foram detectados outros fenômenos de variação. O primeiro exemplo corresponde a uma abordagem de variação no contexto regional, em que o poema de Mário de Andrade trata das diferenças linguísticas do falar em algumas regiões do país.

**9**

As dimensões continentais do Brasil são objeto de reflexões expressas em diferentes linguagens. Esse tema aparece no seguinte poema:

<p>"(....) Que importa que uns falem mole descansado Que os cariocas arranhem os erres na garganta Que os capixabas e parouaras escancarem as vogais?"</p>	<p>Que tem se o quinhentos réis meridional Vira cinco tostões do Rio pro Norte? Junto formamos este assombro de misérias e grandezas, Brasil, nome de vegetal! (....)"</p>
--	--

(Mário de Andrade. *Poesias completas*. 6. ed. São Paulo: Martins Editora, 1980.)

O texto poético ora reproduzido trata das diferenças brasileiras no âmbito

(A) étnico e religioso.  
(B) lingüístico e econômico.  
(C) racial e folclórico.  
(D) histórico e geográfico.  
(E) literário e popular.

**Figura 10:** Questão nº 9 da prova amarela de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2005, p. 5)

A respeito da variação regional, Bortoni-Ricardo (2004a, p. 34) coloca que “O dialeto (ou variedade regional) falado em uma região pobre pode vir a ser considerado um dialeto “ruim”, enquanto o dialeto falado em uma região rica e poderosa passa a ser visto como um “bom” dialeto”. Nessa perspectiva, não podemos deixar de discutir o quão é impregnada de estigmas uma abordagem linguística regional, uma vez que essa carrega intrinsecamente a relação de variedade de prestígio/variedade de estigma. Entretanto, a questão apenas leva o candidato a identificar de quais diferenças trata o texto, sem que haja um maior aprofundamento na temática.

Não diferente do que é encontrado nas questões de variação histórica, a exemplo da questão de número 9 da edição de 2007, na qual um texto de Drummond que é produzido com o vocabulário contemporâneo ao período em que foi escrito, na década de 1960, e por isso cheio de palavras utilizadas naquela época, é acompanhado de uma nova versão, na qual as palavras da “época passada” foram substituídas por palavras da “linguagem atual”.

**Questão 26**

**Antigamente**

Acontecia o indivíduo apanhar constipação; ficando perrengue, mandava o próprio chamar o doutor e, depois, ir à botica para aviar a receita, de cápsulas ou pilulas fedorentas. Doença nefasta era a phtísica, feia era o gálico. Antigamente, os sobrados tinham assombrações, os meninos, lombrigas (...)

Carlos Drummond de Andrade. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Companhia José Aguiar, p. 1.184.

O texto acima está escrito em linguagem de uma época passada. Observe uma outra versão, em linguagem atual.

**Antigamente**

Acontecia o indivíduo apanhar um resfriado; ficando mal, mandava o próprio chamar o doutor e, depois, ir à farmácia para aviar a receita, de cápsulas ou pilulas fedorentas. Doença nefasta era a tuberculose, feia era a sífilis. Antigamente, os sobrados tinham assombrações, os meninos, vermes (...)

Comparando-se esses dois textos, verifica-se que, na segunda versão, houve mudanças relativas a

- ☐ A vocabulário.
- ☐ B construções sintáticas.
- ☐ C pontuação.
- ☐ D fonética.
- ☐ E regência verbal.

**Figura 11:** Questão nº 9 da prova amarela de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2007, p. 9)

O léxico do português passou por várias mudanças ao longo do tempo, tendo em vista que a língua sofre constantemente processos de mudança, é natural que língua apresente alterações no seu vocabulário. Como evidencia Neves (2011), a língua portuguesa praticada no Brasil, por ser oriunda do português de Portugal, carrega resquícios da língua grega, e mais do que isso, ao longo dos processos de imigração ocorridos no país, a língua foi sendo impregnada por palavras de outros povos. Esse processo histórico acarretou em muitas mudanças e fez do português brasileiro e do português europeu, línguas carregadas de diferenças vocabulares, como aborda a questão seguinte.

**6**

Leia com atenção o texto:

*[Em Portugal], você poderá ter alguns probleminhas se entrar numa loja de roupas desconhecendo certas sutilezas da língua. Por exemplo, não adianta pedir para ver os ternos — peça para ver os fatos. Paletó é casaco. Meias são peúgas. Suéter é camisola — mas não se assuste, porque calcinhas femininas são cuecas. (Não é uma delícia?)*

(Ruy Castro. *Viagem Bem*. Ano VIII, nº 3, 78.)

O texto destaca a diferença entre o português do Brasil e o de Portugal quanto

- (A) ao vocabulário.
- (B) à derivação.
- (C) à pronúncia.
- (D) ao gênero.
- (E) à sintaxe.

**Figura 12:** Questão nº 9 da prova amarela de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2005, p. 3)

Como foi possível identificar nas três exemplificações dos fenômenos de variação linguística discutidos, a abordagem variacionista se restringiu a pontos voltados ao vocabulário, sem a promoção de uma discussão mais aprofundada a respeito do que

caracteriza cada tipo de variação, o que configura uma abordagem bastante superficial. Nessa perspectiva, as seções a seguir vão se destinar a observar os mecanismos utilizados nos direcionamentos das questões, a fim de averiguar de que maneira eles culminam nesse tipo de abordagem e como são aproveitados no âmbito das perguntas e respostas.

### 3.1.1.2 Suporte do texto do enunciado de questão

As questões do ENEM, diferentemente dos exames vestibulares tradicionais, são caracterizadas por apresentarem enunciados mais extensos, contextualizados e explicativos, e na maioria das vezes, tendo um texto como suporte para resolução das questões, denominado *texto motivador*. Para análise das questões envolvendo variação, é relevante observar o suporte dado aos candidatos, especificamente ao *gênero textual*, na definição de Marcuschi (2005, p.30): “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”. Nessa perspectiva, o gênero textual se caracteriza pela materialização dos textos em situações comunicativas, variando de acordo com a sua funcionalidade.

A denominação gênero textual recobre uma gama de possibilidades: carta, crônica, poema, artigo científico, bula de remédio, entre muitos outros, favorecem o ensino de língua materna preconizado pelos documentos norteadores, se distanciando dos decorebas gramaticais, e partindo do texto para discutir os conteúdos, como apontado nos PCN do ensino médio.

Os conteúdos tradicionais do ensino de língua, ou seja, a nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/produção e interpretação de textos (...). A interação é que faz com que a linguagem seja comunicativa. Esse princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo da língua isolada do ato interlocutivo. (BRASIL, 2000b, p. 18)

Os PCNEM (2000b, p. 22) apontam que, em situação de ensino, o uso da língua materna depende da escolha de gêneros e tipos de discurso, e essas escolhas refletem no domínio de “contatos textuais” não declarados, mas que estão implícitos no texto. “Tais contatos exigem que se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele gênero. Disso saem as formas textuais”. A partir desta ótica, o uso dos gêneros textuais indica as possibilidades de usos da língua de acordo com o contexto.

No que se refere ao PNLD (2012b, p. 6), o documento Guia para o ensino médio, existe uma colocação das tarefas a serem exercidas pelo docente, favorecer “a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da

proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos”. Essa colocação corrobora com uma das premissas dos parâmetros de Língua Portuguesa, que indicam a importância de além de abordar textos da tradição literária brasileira, fazer uma abordagem mais intensa dos gêneros em circulação nas esferas públicas, e principalmente, com as formas de expressão e os gêneros próprios das culturas juvenis.

No documento, gênero textual é entendido como um instrumento importante para à reflexão sobre a língua e a linguagem, no ensino de língua portuguesa, que seja capaz de considerar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos de um texto.

Diante das colocações dos documentos, torna-se evidente a colaboração que os gêneros trazem às questões do exame, haja vista que o que se propõe nas habilidades a serem atingidas pelo candidato e nas orientações dos documentos norteadores é a discussão da língua materna a partir dos contextos das demandas sociais, sejam eles orais ou escritos.

Se os gêneros textuais são a forma como a língua se organiza para se manifestar nas mais diversas situações de comunicação, cada gênero textual possui seu próprio estilo e estrutura, possibilitando, assim, que seja identificado através de suas características. A abordagem de um gênero específico no enunciado de uma questão, vai conduzir a abordagem variacionista desta, se será o romance, o artigo acadêmico, o conto e a receita culinária, que são gêneros escritos, ou ainda textos orais como o debate, a palestra, entre outros. É mais importante que isso, o contexto que retratam, como evidenciado na habilidade de número 25 da matriz do Enem - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.



**Questão 14**

"TÁ LEGAL, ESPERTINHO! ONDE É QUE VOCÊ ESTEVE?"  
 "E LEMBRE-SE: SE VOCÊ DISSER UMA MENTIRA, OS SEUS CHIFRES CAIRÃO!"  
 "TUDO BEM, EU VOU CONTER... ESTOU ATRASADO PORQUE AJUDEI UMA VELHINHA A ATRAVESSAR A RUA..."  
 "...E ELA ME DEU UM ANEL MÁGICO QUE ME LEVOU A UM TESOURO, MAS BANDIDOS O ROUBARAM E OS PERSEGUI ATÉ A ETIÓPIA, ONDE UM DRAGÃO..."

Dick Browne. O melhor de Hagar, o horrível, v. 2. L&PM pocket, p.55-6 (com adaptações).

Assinale o trecho do diálogo que apresenta um registro informal, ou coloquial, da linguagem.

A "Tá legal, espertinho! Onde é que você esteve?!"  
 B "E lembre-se: se você disser uma mentira, os seus chifres cairão!"  
 C "Estou atrasado porque ajudei uma velhinha a atravessar a rua..."  
 D "...e ela me deu um anel mágico que me levou a um tesouro"  
 E "mas bandidos o roubaram e os persegui até a Etiópia, onde um dragão..."

**Figura 13:** Questão nº 14 da prova azul de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2008, p. 6)

As histórias em quadrinhos, por se tratarem de um gênero textual de comunicação visual e elementos verbais que retratam uma narrativa, têm como predominância o contexto dialogal, ou seja, a oralidade. No caso do quadrinho de Hagar na questão 14 da prova do ENEM de 2008, reproduzida na figura 13, o diálogo acontece entre marido e mulher e tem como tema um assunto corriqueiro entre cônjuges: a indagação da esposa a respeito da saída do marido. A contextualização do gênero textual utilizado, do enredo e das personagens é, nesse situação, favorável para discussão em torno da variação linguística no que diz respeito à informalidade e uso coloquial, uma vez que através dos elementos que compõem a questão, seja eles implícitos ou explícitos, é possível tratar da variabilidade da língua de acordo com os contextos de uso.

Outra possibilidade de abordagem da língua contextualizada é encontrada na questão de número 127, da prova de 2010, que tem como suporte de texto motivador o gênero carta, que se caracteriza por normalmente ser escrita em primeira pessoa, e visar um tipo de leitor. Nessa perspectiva, o gênero carta, carrega o critério de intencionalidade na essência, haja vista que as marcas linguísticas que carrega vão depender bastante do destinatário, do assunto a ser tratado, entre outros, definirá o grau de formalidade da mesma.

**Questão 127**

Venho solicitar a clarividente atenção de Vossa Excelência para que seja conjurada uma calamidade que está prestes a desabar em cima da juventude feminina do Brasil. Refiro-me, senhor presidente, ao movimento entusiasta que está empolgando centenas de moças, atraindo-as para se transformarem em jogadoras de futebol, sem se levar em conta que a mulher não poderá praticar este esporte violento sem afetar, seriamente, o equilíbrio fisiológico das suas funções orgânicas, devido à natureza que dispôs a ser mãe. Ao que dizem os jornais, no Rio de Janeiro, já estão formados nada menos de dez quadros femininos. Em São Paulo e Belo Horizonte também já estão se constituindo outros. E, neste crescendo, dentro de um ano, é provável que em todo o Brasil estejam organizados uns 200 clubes femininos de futebol: ou seja: 200 núcleos destroçados da saúde de 2,2 mil futuras mães, que, além do mais, ficarão presas a uma mentalidade depressiva e propensa aos exibicionismos rudes e extravagantes.

Coluna Pênalti. Carta Capital. 28 abr. 2010.

O trecho é parte de uma carta de um cidadão brasileiro, José Fuzeira, encaminhada, em abril de 1940, ao então presidente da República Getúlio Vargas. As opções linguísticas de Fuzeira mostram que seu texto foi elaborado em linguagem

- ☐ A regional, adequada à troca de informações na situação apresentada.
- ☐ B jurídica, exigida pelo tema relacionado ao domínio do futebol.
- ☐ C coloquial, considerando-se que ele era um cidadão brasileiro comum.
- ☒ D culta, adequando-se ao seu interlocutor e à situação de comunicação.
- ☐ E informal, pressupondo o grau de escolaridade de seu interlocutor.

LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 16

**Figura 14:** Questão nº 127 da prova amarela de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2010, p. 16)

O exemplo trazido na prova de 2010 trata-se de uma carta destinada ao então presidente do Brasil Getúlio Vargas e por esse motivo o reporte linguístico utilizado pelo remetente foi a linguagem culta.

A observação do suporte textual utilizado nas questões atrelado aos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004a) levam a identificação de uma tendência no exame. Quando os gêneros textuais utilizados são de fundamentação mais informal, mais voltados para a oralidade, a exemplo das histórias em quadrinho, canção, charge e relato pessoal, existe uma forte ocorrência do contínuo de *oralidade-letramento*, caracterizado como eventos de comunicação mediados ou não pela língua escrita. Já quando os gêneros textuais tendem a formalidade, como o poema, conto, artigo de opinião e artigo acadêmico, há a prevalência do contínuo de *monitoração estilística*, esse relacionado ao grau de atenção e de planejamento conferidos pelo falante. E, por fim, o contínuo de urbanização, ocorre em gêneros tanto mais formais, quanto informais, poema e história em quadrinho, não havendo prevalência entre um ou outro, talvez esse fato seja justificado pelo modo como o contínuo é abordado, em todas as questões, está voltado para a discussão do preconceito de discriminação linguística, ou seja, envolto a uma perspectiva normativa.



### 3.1.1.3 Objeto da pergunta e das alternativas

Ao analisar o objeto das perguntas e das alternativas, observamos as terminologias linguísticas utilizadas para a indagação e alternativas de respostas de cada questão. Quando se trata de norma linguística, já levantamos aqui a discussão no que se refere à quantidade de termos e os equívocos de abordagem. Essa gama de termos se amplia ainda mais quando se trata de abordagens em torno da variação. Entre colocações como formal/informal, modalidade falada/escrita, variedade padrão/popular, entre muitas outras, os candidatos muitas vezes encaram tais termos como equivalentes, sinônimos, sem atentar para a carga de significado que cada termo carrega.

Uma vez que o uso da língua atende às demandas sociais, a oralidade e a escrita se caracterizam como práticas e usos específicos da língua, haja vista que apresentam condições de produção distintas. Ou seja, o que determina a variação linguística (formal, informal, culta, popular, entre outros) são os usos que fazemos da língua.

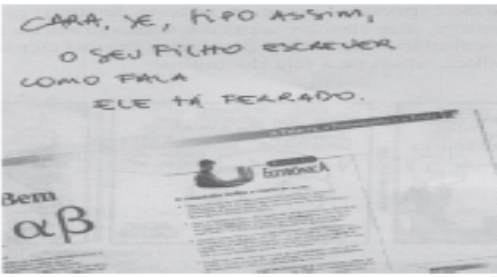
Para os PCN (2000b, p. 22), o aluno deve fazer escolhas conscientes no que tange à fala/escrita, e isso é possível através de um olhar crítico sobre o texto, refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem “posição dos interlocutores, o contexto extra-verbal, suas normas, de acordo com as expectativas em jogo, as escolhas dos gêneros e recursos”. Para isso:

A situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não há razão para aulas de Língua Portuguesa. [...] Compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar uma posição consciente e responsável do que se fala/escreve. Toda fala/escrita é histórica e socialmente integrada, sua utilização demanda uma ética. (BRASIL, 2000b, p. 22)

Nessa perspectiva, o livro didático (BRASIL, 2012b, p. 89) se apresenta como instrumento colaborador, que tem como proposta “desenvolver nos alunos competências em atividades de expressão oral e escrita, com diferentes propósitos comunicativos e níveis de formalidade”. O livro didático representa um apoio na ampliação das competências dos alunos na produção e recepção das diferentes práticas das diversas linguagens.

Assim como nos gêneros textuais, a perspectiva do oral/escrito auxilia na construção dos questionamentos das perguntas sobre variação na prova do ENEM, as terminologias utilizadas partem dessa perspectiva para nortear as habilidades requeridas para resolução das indagações feitas nas questões, a exemplo da questão seguinte.

**Questão 125**



Veja, 7 maio 1997.

Na parte superior do anúncio, há um comentário escrito à mão que aborda a questão das atividades linguísticas e sua relação com as modalidades oral e escrita da língua. Esse comentário deixa evidente uma posição crítica quanto a usos que se fazem da linguagem, enfatizando ser necessário

- Ⓐ implementar a fala, tendo em vista maior desenvoltura, naturalidade e segurança no uso da língua.
- Ⓑ conhecer gêneros mais formais da modalidade oral para a obtenção de clareza na comunicação oral e escrita.
- Ⓒ dominar as diferentes variedades do registro oral da língua portuguesa para escrever com adequação, eficiência e correção.
- Ⓓ empregar vocabulário adequado e usar regras da norma padrão da língua em se tratando da modalidade escrita.
- Ⓔ utilizar recursos mais expressivos e menos desgastados da variedade padrão da língua para se expressar com alguma segurança e sucesso.

UL – PÁGINA 14 ENEM 2009

**Figura 15:** Questão nº 125 da prova azul de de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2009, p. 14)

Com um foco na abordagem oral/escrito, a questão de número 125 traz o gênero anúncio como plano secundário na discussão, dirigindo o questionamento para o comentário escrito à mão na parte superior do texto, que tem como locutor alguém que chama atenção para o fato de que não se deve escrever como se fala, todavia para proferir seu posicionamento, o mesmo o carrega de gírias e palavras do âmbito oral, propagando assim, o discurso geral e discriminatório quanto ao uso da modalidade oral e escrita, já que defende um posicionamento e não o pratica.

No que se refere às terminologias, o objeto da pergunta se fundamenta a partir da relação “*modalidade oral e escrita da língua*”, indicando a variação a partir dos usos da língua. Quanto ao objeto das alternativas, as terminologias utilizadas são: *fala, comunicação oral e escrita, registro oral, norma padrão e variedade padrão*, sendo a resposta que o candidato deveria marcar, segundo o gabarito oficial, a alternativa D, que reporta ao uso da norma padrão para a constituição da modalidade escrita. Mesmo se tratando de uma questão de variação, o enfoque culminou na prescrição normativa, sem maiores induções a respeito

dos contextos de uso, fato observado na maioria das questões do exame, que se mantiveram dentro desse contexto restritivo.

### 3.1.2 Tratamento quantitativo

A análise quantitativa dos dados que integram essa pesquisa partiu do levantamento de todas as questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM, que tratam de variação, no período de 2000 a 2012, compreendendo assim, 13 edições do exame das 17 já realizadas até o momento. Dessa maneira, adotamos uma amostra ampla do banco de questões, e, além disso, conseguimos abranger dados do antigo ENEM (1998 a 2008) e do Novo ENEM (2009 a atual).

Do período compreendido, foram encontradas 35 questões de variação. Pela limitação do tamanho da amostra, utilizamos a técnica estatística de *wordcloud* (*outagcloud*), que se caracteriza pela representação visual de dados de um determinado texto/arquivo através de “nuvens de palavras”, usadas para descrever palavras-chave (*tags*), que possibilita maior visibilidade aos resultados. Esta metodologia tem sido adotada em diferentes áreas para dar suporte às análises de conteúdo de natureza qualitativa, como pode ser visto em Carvalho Jr et alii (2012), na saúde, Araújo et alii (2014), na contabilidade, Bernardes et alii (2013), no design, e inclusive nos estudos da linguagem, como em Garavello (2009). Procuramos uma ferramenta que gerasse “nuvens” para o banco de dados de nossa codificação das questões, possibilitando, assim, a visualização e interpretação do conteúdo a partir dos termos mais recorrentes. A fonte de cada palavra “nuvem” é disponibilizada de acordo com a sua ocorrência ou relevância, ou seja, o tamanho da fonte representa o número de vezes que as *tags* apareceram no texto.

Como já descrito no item 3.1.1. *Categoriais controladas*, o tratamento através da geração de *wordcloud* parte das categorias observadas. Primeiramente, foi feito um banco de dados no software Microsoft *Excel*, o qual foi submetido a um aplicativo online de *wordcloud*, especificamente o WordSift, desenvolvido Stanford University, e disponível em <<http://www.wordsift.com/site/resources>>. O resultado foi a criação das nuvens de palavras, em função dos contínuos, dos gêneros textuais mais recorrentes no suporte dos textos motivadores e das terminologias mais frequentes nas perguntas e alternativas de resposta do exame.

### 3.2 A EVOLUÇÃO DO TRATAMENTO DA VARIAÇÃO NO ENEM

Em se tratando de um exame que já passou por inúmeras modificações, entre elas o número de questões, para fazer uma abordagem quantitativa sobre a prova do ENEM, é preciso atentar para a mudança do número de questões por área do conhecimento ao longo das edições. Enquanto em sua primeira estruturação, o antigo Enem, a prova era composta por 21 habilidades e 63 questões, dessas apenas 9 correspondiam à Língua Portuguesa, ou seja 14% da prova, uma vez que representava 3 habilidades da matriz, e cada habilidade dessa era avaliada em 3 questões.

Na estruturação atual, o Novo ENEM, a prova é composta por 180 questões, 4 blocos de 45, a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias corresponde a um desses blocos e abrange 9 competências, dessas 4 são de Língua Portuguesa, e são avaliadas na prova por 5 questões, totalizando 20 perguntas, 11% da prova.

No período de 13 edições do exame, dessas 9 do antigo Enem e 4 do atual, tivemos à disposição um total de 161 questões para análise, das quais 35 foram as que abordaram a variação linguística, conforme a amostragem por ano do gráfico 2.

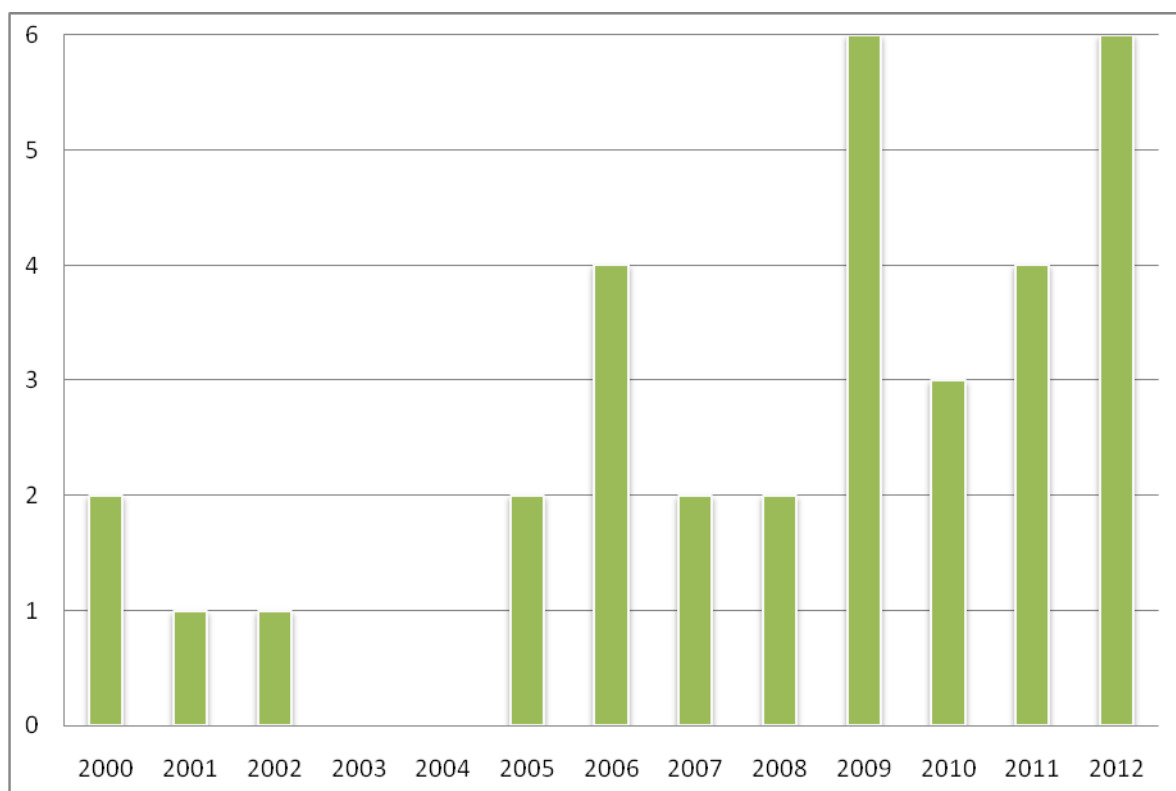


Gráfico 2: Ocorrência de questões de variação por ano

Uma observação primária dos dados pode levar ao entendimento de que a presença de questões de variação se ampliou ao longo dos anos; todavia, ao se levar em consideração o número de questões entre as duas fases da prova, é possível verificar uma média de ocorrência entre 11% a 44% entre os anos 2000 a 2008, em decorrência de 4 questões do total de 9 no ano de 2006. Além disso, identificamos a ausência de questões que tratem de variação nos anos de 2003 e 2004. Entre os anos 2009 e 2012, a média de incidência de variação nas questões foi de 15% a 30%.

Os dados revelam que não existe uma padronização das questões, enquanto em duas edições não existem questões de variação, em outras elas chegam a corresponder de 30% a 44% da prova de Linguagem, Código e suas Tecnologias, sempre, com o máximo de 6 questões. Essa constatação ajuda a discutir o episódio promovido pela mídia em 2012, a respeito das questões “repetidas” que tratavam de variação. É importante atentar que já em 2009 houve uma ocorrência de mesmo número de questões que em 2012, ambas as edições fazem parte do novo ENEM, mas a mídia tratou o fato como algo alarmante e novo, sem considerar as edições anteriores da prova. Talvez o motivo do “alarde” esteja relacionado ao episódio semelhante ocorrido no ano de 2011 com o livro didático da coleção *Por uma vida melhor*, que também se voltou para a incompreensão da abordagem variacionista em Língua Portuguesa. A mídia fez da polêmica de 2012 uma forma de reacender a discussão ocorrida no ano anterior.

### 3.2.1 Contínuos nas questões de variação no ENEM

A primeira categoria analisada na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias foi a correlação aos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004a). Após a análise qualitativa das questões, o banco de dados foi submetido ao software *WordSift*, que gerou a *wordcloud* da figura 16.



**Figura 16:** *Wordcloud* dos contínuos nas questões de variação do ENEM de 2000 a 2012.

As duas nuvens com maior fonte são as dos contínuos de *monitoração estilística* e *oralidade-letramento*, que, em termos quantitativos, correspondem a 65% das 35 questões. O

contínuo de *urbanização* e a *variação histórica* vêm em segundo lugar de frequência, seguidos por *variação regional* e *variação entre o português brasileiro e europeu*.

Diante dos dados, os contínuos respaldam a discussão sociolinguística contida em 70% das questões analisadas, e a prevalência dos contínuos de *oralidade e letramento* e *monitoração estilística* indica que a maioria das questões parte de uma abordagem de uso de acordo com contextos, ou seja, parte de situações que indicam formalidade/informalidade sob a perspectiva de eventos de comunicação mediados pela escrita, ou de +/-monitoração, a partir da interação planejada ou espontânea, a exemplo do que observamos nas questões da seção 3.1.1.1, a respeito do que preconiza a habilidade de número 26 da matriz de referência da prova: “Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social”. Nesse mesmo sentido, os PCN (2000b, p. 6) apontam a fala como uma competência social de usar a língua de acordo com as expectativas em jogo, haja vista que “as condições e formas de comunicação refletem a realização social em símbolos que ultrapassam as particularidades do sujeito, que passa a ser visto em interação com o outro”.

Já a baixa ocorrência de questões com a abordagem do contínuo de *urbanização*, demonstra um descompasso com a abordagem sociolinguística presente nos livros didáticos, uma vez que histórias em quadrinho como as de Chico Bento, essencialmente pautadas nesse contínuo, são apontadas por Bortoni-Ricardo (2004a) como metodologia eficaz para discutir a variação, já que Chico Bento pode se transformar na sala de aula em um símbolo do multiculturalismo que ali deve ser cultivado, sendo as histórias um importante recurso para despertar nos alunos a consciência da diversidade sociolinguística. Em consequência disso, as histórias do personagem caipira são presença marcante nos livros didáticos, o que possibilita a discussão de variação a partir do contínuo de *urbanização*, ao contrário do que encontramos no exame, que prioriza a abordagem a partir dos contínuos de *oralidade-letramento* e *monitoração estilística*.

Para ir mais afundo e identificar como se materializa essa abordagem heterogênea da língua, faremos a análise do suporte dos textos motivadores e dos termos utilizados nas perguntas e nas respostas das questões de variação da prova de Linguagens, Código e suas Tecnologias.



questão como de cunho interpretativo, haja vista as alternativas de resposta que são apresentadas ao candidato.

As demais questões se configuram pela discussão variacionista a partir de uma perspectiva mais literária dos gêneros *conto*, *romance* e *poema*, os mais recorrentes na *wordcloud*. Os dois primeiros enquadrando-se no gênero literário narrativo e caracterizam-se, respectivamente, por apresentar traços da narrativa oral e por esse motivo carregar uma linguagem simples e acessível e atender a critérios narrativos de ambientação e espaços claramente definidos. Já o poema, por ser do gênero literário lírico, constitui expressão estética através da língua.

**QUESTÃO 111** =====

**Cabeludinho**

Quando a Vó me recebeu nas férias, ela me apresentou aos amigos: Este é meu neto. Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu. Ela disse que eu voltei de ateu. Aquela preposição deslocada me fantasiava de ateu. Como quem dissesse no Carnaval: aquele menino está fantasiado de palhaço. Minha avó entendia de regências verbais. Ela falava de sério. Mas todo-mundo riu. Porque aquela preposição deslocada podia fazer de uma informação um chiste. E fez. E mais: eu acho que buscar a beleza nas palavras é uma solenidade de amor. E pode ser instrumento de rir. De outra feita, no meio da pelada um menino gritou: Disilimina esse, Cabeludinho. Eu não disiliminei ninguém. Mas aquele verbo novo trouxe um perfume de poesia à nossa quadra. Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam. Por depois ouvi um vaqueiro a cantar com saudade: Ai morena, não me escreve / que eu não sei a ler. Aquele a preposto ao verbo ler, ao meu ouvir, ampliava a solidão do vaqueiro.

BARROS, M. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

No texto, o autor desenvolve uma reflexão sobre diferentes possibilidades de uso da língua e sobre os sentidos que esses usos podem produzir, a exemplo das expressões “voltou de ateu”, “disilimina esse” e “eu não sei a ler”. Com essa reflexão, o autor destaca

- A** os desvios linguísticos cometidos pelos personagens do texto.
- B** a importância de certos fenômenos gramaticais para o conhecimento da língua portuguesa.
- C** a distinção clara entre a norma culta e as outras variedades linguísticas.
- D** o relato fiel de episódios vividos por Cabeludinho durante as suas férias.
- E** a valorização da dimensão lúdica e poética presente nos usos coloquiais da linguagem.

=====

LC - 2º dia I Caderno 6 - CINZA - Página 10

**Figura 19:** Questão nº 111 da prova cinza de de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2012, p. 10)

O uso de expressões como “voltou de ateu”, “disilimina esse” e “eu não sei a ler”, presentes na produção do poeta Manoel de Barros, e enfatizadas na pergunta da questão, levam à resposta de letra E do gabarito, reforçando a ideia de uso coloquial a serviço do efeito poético. Mais uma vez, a abordagem sociolinguística da língua se restringe a uma discussão pouco problematizadora e restritiva.

É importante tratar da possibilidade que o gênero literário dá ao autor de se utilizar de efeitos linguísticos, estéticos e de sentido, concedendo que a linguagem empregada em uma produção atenda as intenções de quem escreveu o texto, cabendo a utilização da linguagem formal ou informal como recurso estilístico, porém o ideal não é parar nesse ponto.



Além dos já mencionados, identificamos a presença de gêneros textuais orais: diálogo, entrevista, canção. Desses, alguns são mais formais e se tornam instrumento do domínio de atividades de linguagem, que precisam ser apoiados em gêneros escritos, e outros menos formais, indicando situações de comunicação corriqueiras.

**QUESTÃO 122** \*\*\*\*\*

**Entrevista com Marcos Bagno**

Pode parecer inacreditável, mas muitas das prescrições da pedagogia tradicional da língua até hoje se baseiam nos usos que os escritores portugueses do século XIX faziam da língua. Se tantas pessoas condenam, por exemplo, o uso do verbo "ter" no lugar de "haver", como em "hoje tem feijoadá", é simplesmente porque os portugueses, em dado momento da história de sua língua, deixaram de fazer esse uso existencial do verbo "ter".

No entanto, temos registros escritos da época medieval em que aparecem centenas desses usos. Se nós, brasileiros, assim como os falantes africanos de português, usamos até hoje o verbo "ter" como existencial é porque recebemos esses usos de nossos ex-colonizadores. Não faz sentido imaginar que brasileiros, angolanos e moçambicanos decidiram se juntar para "errar" na mesma coisa. E assim acontece com muitas outras coisas: regências verbais, colocação pronominal, concordâncias nominais e verbais etc. Temos uma língua própria, mas ainda somos obrigados a seguir uma gramática normativa de outra língua diferente. As vésperas de comemorarmos nosso bicentenário de independência, não faz sentido continuar rejeitando o que é nosso para só aceitar o que vem de fora.

Não faz sentido rejeitar a língua de 190 milhões de brasileiros para só considerar certo o que é usado por menos de dez milhões de portugueses. Só na cidade de São Paulo temos mais falantes de português que em toda a Europa!

**Informativo Parábola Editorial, s/d.**

Na entrevista, o autor defende o uso de formas linguísticas coloquiais e faz uso da norma padrão em toda a extensão do texto. Isso pode ser explicado pelo fato de que ele

- A** adapta o nível de linguagem à situação comunicativa, uma vez que o gênero entrevista requer o uso da norma padrão.
- B** apresenta argumentos carentes de comprovação científica e, por isso, defende um ponto de vista difícil de ser verificado na materialidade do texto.
- C** propõe que o padrão normativo deve ser usado por falantes escolarizados como ele, enquanto a norma coloquial deve ser usada por falantes não escolarizados.
- D** acredita que a língua genuinamente brasileira está em construção, o que o obriga a incorporar em seu cotidiano a gramática normativa do português europeu.
- E** defende que a quantidade de falantes de português brasileiro ainda é insuficiente para acabar com a hegemonia do antigo colonizador.

**Figura 20:** Questão nº 122 da prova cinza de de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2012, p. 14)

Na questão de número 122, que tem como suporte textual o gênero entrevista, o candidato deveria marcar a alternativa A, a qual indica a linguagem como situação comunicativa, e que no caso do gênero proposto, deve atender a norma padrão. Em linhas gerais, uma questão que traz um trecho de uma entrevista, cujo entrevistado suscita a discussão acerca da urgência em se aceitar a Língua Portuguesa praticada no Brasil, e além disso, considerando sua heterogeneidade, culmina em uma abordagem normativa, contradizendo uma afirmação contida no próprio texto: “Temos uma língua própria, mas somos obrigados a seguir uma gramática normativa de outra língua diferente”. E ainda, apresenta a norma padrão como uma variante, mas como já discutido aqui a respeito das terminologias sobre norma a partir de Faraco (2008), o que se pratica como norma padrão no

português não é uma variedade da língua, mas um constructo que serve de referência para um processo de uniformização da mesma.

A respeito dessa uniformização, podemos retomar o artigo publicado pelo O Globo, em 2012, sobre as críticas feitas a presença de questões de variação na prova. Entre essas questões, o redator do artigo enfatiza a última citada, como forma de rebater as observações feitas por Marcos Bagno, que, ao tomar conhecimento de que uma questão do ENEM havia utilizado um texto seu, foi até as redes sociais demonstrar a sua insatisfação com a maneira como o tema foi abordado, defendendo que o texto poderia ter sido aproveitado melhor.

Uma questão do Enem reproduz parte de uma entrevista com o linguista Marcos Bagno. Autor da “Gramática pedagógica do português brasileiro” e de “Preconceito linguístico”, ele é professor do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. O enunciado da prova diz que “o autor defende o uso de formas linguísticas coloquiais e faz uso da norma padrão em toda a extensão do texto”. O GLOBO procurou o professor para falar sobre o assunto. Questionado se não havia uma preocupação excessiva da prova em defender o uso oral e informal da língua em detrimento da norma culta e se a sociolinguística não estaria se sobrepondo à gramática<sup>6</sup>.

A pergunta feita ao linguista se reporta justamente a crítica que ele fez a maneira como o tema foi abordado na questão, a ideia de subordinação ao uso informal da língua à norma que definiram como culta, ou seja, entender a variação a partir da oposição sociolinguística x gramática. Essa concepção equivocada é que promove a perpetuação errônea do entendimento do que propõe os estudos sociolinguísticos, e justifica a existência de estranhamentos quanto a presença de questões de fundamentação na oralidade e informalidade.

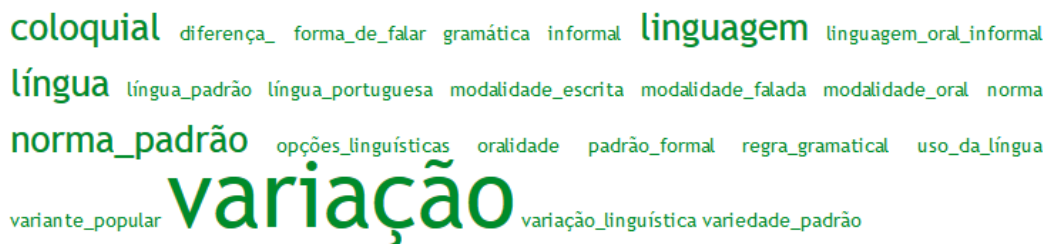
De modo recorrente, o que se viu nas questões observadas quanto ao suporte dado pelo texto motivador, foi uma tendência de levar a discussão sociolinguística a uma abordagem pouco reflexiva sobre o uso da língua. Diante disso, investigaremos até que ponto essa realidade é corroborada pelas terminologias utilizadas nas questões.

### 3.2.3 Objeto das perguntas nas questões de variação no ENEM

Diante das várias possibilidades de referência à variação linguística, o levantamento das terminologias para as perguntas das questões evidencia o uso de muitas palavras dadas como sinônimas, a exemplo de *variação*, *variação linguística* e *opções linguísticas*.

O banco de questões submetido ao software WordSift gerou a *wordcloud* da figura 21, em que se sobressaem as nomenclaturas *variação*, *língua*, *linguagem*, *norma-padrão* e *coloquial*, e muitos outros termos, mas com a mesma significância de frequência.

<sup>6</sup> Trecho retirado do artigo em anexo **Enem faz a mesma pergunta oito vezes**.



**Figura 21:** Wordcloud dos objetos das questões de variação do ENEM de 2000 a 2012.

Tarallo (1986, p. 8) define *variação* como “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade”; considerando as indicações dos documentos oficiais (PCN e PNLD), que orientam para um ensino de Língua Portuguesa a partir da reflexão de norma sob a ótica da variação e heterogeneidade, é essa a abordagem de variação linguística que se espera encontrar nas questões do exame.

**Texto para as questões 5 e 6**

**Aula de português**

1 A linguagem  
na ponta da língua  
tão fácil de falar

4 e de entender.

A linguagem  
na superfície estrelada de letras,

7 sabe lá o que quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando

10 o Amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramática, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

13 Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,

16 a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a priminha.

O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade. **Esquecer para lembrar**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

**Questão 5**

Explorando a função emotiva da linguagem, o poeta expressa o contraste entre marcas de variação de usos da linguagem em

**A** situações formais e informais.  
**B** diferentes regiões do país.  
**C** escolas literárias distintas.  
**D** textos técnicos e poéticos.  
**E** diferentes épocas.

**Questão 6**

No poema, a referência à variedade padrão da língua está expressa no seguinte trecho:

**A** “A linguagem / na ponta da língua” (v.1 e 2).  
**B** “A linguagem / na superfície estrelada de letras” (v.5 e 6).  
**C** “[a língua] em que pedia para ir lá fora” (v.14).  
**D** “[a língua] em que levava e dava pontapé” (v.15).  
**E** “[a língua] do namoro com a priminha” (v.17).

**Figura 22:** Questões nº 5 e 6 da prova amarela de de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2006, p.

3)


Uns dos exemplos do tratamento da variação do ENEM são as questões 5 e 6 da prova de 2006, que usam como suporte um poema de Drummond (1979), cujo tema é a variação oral/escrita sob a perspectiva da bagagem que o aluno possui anteriormente a sua chegada à escola e o que ele tem que aprender ao chegar nela. Apesar da menção ao termo *variação*, essa ocorre de forma atrelada à noção de funções da linguagem, fato bastante frequente não só nas questões do exame, mas no ensino de Língua Portuguesa em geral, uma vez que os livros didáticos abordam a variação ainda como subordinada aos conteúdos

previstos na gramática ou nos manuais da literatura, como observado por Bagno (2013) ao propor um estudo sobre as prescrições oficiais quanto à sua efetivação no livro didático.

Na questão de número 6, o suporte textual foi utilizado para uma abordagem da norma padrão, levando o aluno a refletir sobre quais termos que remetem à variedade padrão da língua, corroborando, assim, com a reflexão velada das prescrições gramaticais, uma vez que não conduz o candidato a uma análise mais aprofundada a respeito da variação e heterogeneidade da língua, ao apresentar um único caminho como resposta, o canonizado.

Essa percepção não se restringiu a essas questões; a maior incidência do termo *variação* foi associada às questões que tiveram como suporte textual os gêneros acadêmico e informacional, aparecendo em um contexto comunicativo escrito em língua formal para abordar as possibilidades de uso. Termos que remetem aos usos mais informais, a exemplo de *coloquial*, *oralidade*, *formas de falar*, corresponderam às questões que apresentaram gêneros textuais orais, a exemplo de charge, e quadrinho, a exemplo da questão 96 da edição de 2010, que apresenta a variante tá/está, além da gíria “que barato”.

**Questão 96**



Enquanto isso, na Amazônia, em 2059

ÁRVORE ERA ASSIM, DESSE JEITO. JUQUINHÁ, TÁ VENDO ???

QUE BARATO, VOVÔ !!!

MUSEU Arqueológico

BESSINHA. Disponível em: [http://patindica.files.wordpress.com/2009/06/bessinha458904-jpg-image\\_1245119001858.jpg](http://patindica.files.wordpress.com/2009/06/bessinha458904-jpg-image_1245119001858.jpg) (adaptado).

As diferentes esferas sociais de uso da língua obrigam o falante a adaptá-la às variadas situações de comunicação. Uma das marcas linguísticas que configuram a linguagem oral informal usada entre avô e neto neste texto é

- ☐ A a opção pelo emprego da forma verbal “era” em lugar de “foi”.
- ☐ B a ausência de artigo antes da palavra “árvore”.
- ☒ C o emprego da redução “tá” em lugar da forma verbal “está”.
- ☐ D o uso da contração “desse” em lugar da expressão “de esse”.
- ☐ E a utilização do pronome “que” em início de frase exclamativa.

**Figura 23:** Questão nº 96 da prova amarela de de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2010, p. 6)

Quando os termos utilizados na prova são *língua* e *linguagem*, cruciais para a discussão a respeito do ensino de língua, torna-se importante retomar as considerações dos documentos norteadores e do próprio ENEM. Para os PCN (2000b, p. 5), a linguagem é “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências vividas

em sociedade”; concepção que também se apresenta no Guia do livro-didático (2011, p. 7), ao assinalar a necessidade de possibilitar aos alunos e professores do ensino médio “a capacidade de refletir sobre fatos de língua e linguagem, assim como a construção de conhecimentos correspondentes — e em particular a representação cientificamente válida da história, da organização e do funcionamento da língua portuguesa [...]”. Tais concepções culminam nos manuais do ENEM (2009, p. 60), ao propor a noção de **linguagens**, no plural, para a constituição de significados e comunicação.



A linguagem da tirinha revela

- ☐ A o uso de expressões linguísticas e vocabulário próprios de épocas antigas.
- ☐ B o uso de expressões linguísticas inseridas no registro mais formal da língua.
- ☐ C o caráter coloquial expresso pelo uso do tempo verbal no segundo quadrinho.
- ☐ D o uso de um vocabulário específico para situações comunicativas de emergência.
- ☐ E a intenção comunicativa dos personagens: a de estabelecer a hierarquia entre eles.

**Figura 24:** Questão nº 109 da prova azul de de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2009, p. 8)

Ao propor uma abordagem a respeito da linguagem empregada em determinado contexto, a questão de número 109 da edição de 2009 disponibiliza para o candidato uma pergunta muito restritiva, que precisa das alternativas para ter sua intenção revelada; essas alternativas possibilitam certa reflexão acerca da linguagem e sua intenção, todavia, o gabarito indica como alternativa a ser assinalada a de letra C, que subordina a identificação de caráter coloquial a partir de concepções gramaticais, o uso de tempos verbais. Trata-se do mesmo mecanismo utilizado na questão apresentada anteriormente, que trata a oralidade/informalidade através da redução verbal “tá” e o verbo “está”. Essa abordagem indicia uma prevalência de concepções normativas no uso variável da língua no escopo da prova do ENEM. Essa investigação segue na seção a seguir, com a observação dos termos usados nas respostas.

### 3.2.4 Alternativas das questões de variação no ENEM

Enquanto as perguntas abordam explicitamente a variação da língua através de diversos termos sinônimos, o tratamento dos dados das alternativas de resposta confirmou o que foi observado nas outras categorias controladas: a tendência de uma abordagem normativa nas questões de variação, haja vista que a maior parte delas culmina em respostas relacionadas às prescrições gramaticais (*norma padrão*, *modalidade escrita*, *linguagem formal*), como mostra a *wordcloud* da figura 25.



**Figura 25:** *Wordcloud* das respostas às questões de variação do ENEM de 2000 a 2012.

Assim como observado nos termos do objeto das perguntas, os termos das alternativas das respostas também se revelaram por intermédio de diversas palavras indicativas de variação, todavia, nas nuvens geradas pelo programa de tratamento dos dados existe uma prevalência significativa de terminologias voltadas para uma língua formal, da norma padrão, fato que leva o candidato a uma reflexão sobre variação linguística ainda um tanto quanto subordinada à ideia velada de diferenciação valorativa da língua dada pelo seu significado social atrelado ao poder político, econômico e social. Essa percepção culmina no termo *gramática*, bastante evidenciado na imagem da *wordcloud*, que foi adotado para caracterizar todas as vezes que as alternativas da questão exigiam do candidato conhecimento das categorias da gramática normativa (morfologia, sintaxe, fonologia).

Esse tipo de abordagem pode ser observado em mais uma questão, a 101 da prova de 2009, que aborda sutilmente a existência da variação na pergunta, mas apresenta alternativas unicamente pautadas nas regras gramaticais.



Texto para as questões 100 e 101



XAVIER, C. Quadrinho quadrado. Disponível em: <http://www.inecursos.com.br>. Acesso em: 5 jul. 2009.

Questão 101

Quanto às variantes linguísticas presentes no texto, a norma padrão da língua portuguesa é rigorosamente obedecida por meio

- ☐ do emprego do pronome demonstrativo "esse" em "Por que o senhor publicou esse livro?".
- ☐ do emprego do pronome pessoal oblíquo em "Meu filho, um escritor publica um livro para parar de escrevê-lo!".
- ☐ do emprego do pronome possessivo "sua" em "Qual foi sua maior motivação?".
- ☐ do emprego do vocativo "Meu filho", que confere à fala distanciamento do interlocutor.
- ☐ da necessária repetição do conectivo no último quadrinho.

UL – PÁGINA 5

ENEM 2009

**Figura 26:** Questão nº 101 da prova azul de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (ENEM, 2009, p. 5)

O candidato é orientado a localizar termos gramaticais (pronome, vocativo, conectivo) que indiquem a presença da norma padrão no texto. Nada além disso é observado, e, mais ainda, implicitamente fica subentendida a noção de que as “outras variantes” contidas no texto se configuram como erro, já que não atendem ao padrão.

A observação das categorias propostas levou a identificação da prevalência normativa nas questões, mesmo com a utilização de textos motivadores pautados em gêneros textuais que auxiliam na abordagem variacionista, e a utilização de termos que remetem ao uso variável da língua, as questões tendem a levar os candidatos a se reportarem ao seu aparato gramatical para responder as perguntas.

### 3.3 BALANÇO FINAL: APROFUNDAMENTO DAS ANÁLISES

Mesmo com as observações aqui levantadas, o mais importante do ENEM, dentro do estudo proposto, é a constatação de que supremacia das prescrições gramaticais que direcionavam o ensino de Língua Portuguesa não cabe mais, dada que essas prescrições são bem menos representativas na prova se comparadas com a gama de gêneros textuais identificados, o que configura uma materialização das prescrições contidas nos documentos norteadores, que propõem uma mudança de perspectiva na abordagem da língua.

Ao contrário do que é visto em exames vestibulares tradicionais, que pautaram prioritariamente a abordagem da língua materna sob a ótica da gramática normativa, com

regras de uso, nomenclaturas, entre outros, no ENEM o tratamento da língua parte do texto, promovendo uma atividade um pouco mais reflexiva, ainda que não a desejada, mas um passo importante para o que se almeja de um ensino ideal de língua materna, que promova uma reflexão sobre a língua real, de uso, e não a idealizada.

Na verdade, a metodologia utilizada no exame, é um reflexo daquilo que é exercido na sala de aula e está contido no livro didático, como revelam os dados aqui apresentados das pesquisas feitas por Melo e Santos (2010) e Coelho (2007), que ao analisar alguns livros didáticos comprovaram que as questões de variação nos mesmos são atreladas à gramática normativa, com abordagens de certo/errado, indo de encontro com as prescrições. E ainda, as realizadas por Lima (2012) e Ibiapina (2012), ambas como foco na compreensão dos docentes a respeito da variação linguística, que revelaram que considerar a língua em um contexto variacionista é importante, porém os professores apresentam um discurso generalizado e velado de que ensinar a língua portuguesa é ensinar a gramática normativa.

Como já abordado aqui, a mídia tem se mostrado implacável quando o assunto é o entendimento da língua como variável e heterogênea. Toda a discussão que foi levantada no presente trabalho, respaldada pelos documentos norteadores das políticas públicas educacionais e pela análise do exame de maior relevância atual no país, confronta a existência desse tipo de concepção ainda hoje. Haja vista a quantidade de informações esclarecedoras já existentes sobre o assunto, não cabe mais opiniões descontextualizadas com a nova demanda para o ensino de Língua Portuguesa.

Ver uma mídia que estranha questões de variação em exames e o tratamento das mesmas em livros didáticos, configura que ainda existe a defesa da supremacia de uma língua “pura”, pautada no ensino da gramática pela gramática. Talvez corroborada pelas práticas ainda existentes nas salas de aula, no livro didático, entre outros.

A polêmica em torno das questões “repetidas” em 2012, só reverbera que o foco que foi dado ao assunto tem qualquer alicerce, menos o educacional. Para discutir ensino de Língua Portuguesa é primordial considerar o que a fundamenta, no caso específico, os Parâmetros Curriculares, o Livro Didático e a Matriz do ENEM, documentos de fácil acesso e já discutidos a exaustão por diversas pesquisas. Nessas, todas as orientações levam para o entendimento da língua como instrumento de comunicação e interação dos agentes participativos da sociedade, ou seja, intrinsicamente associadas à variação. Sendo assim, nada mais natural do que as questões relacionadas à variação linguística e ao preconceito linguístico estejam presentes, seja nos livros didáticos, no ENEM ou em qualquer outro exame, com a devida ocorrência e representativa que deve ter.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como proposta discutir as competências exigidas na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM, a partir do que apregoam os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Nacional do Livro Didático, considerando o conceito de norma linguística presente nos mesmos. Para isso, analisamos as questões da prova entre os anos 2000 a 2012, que tratam de variação, observando a aderência às diretrizes dos PCN e do PNLD e da Matriz de competências de avaliação da própria prova do ENEM.

O primeiro propósito discutido foi em torno das concepções de *norma linguística* existentes, o que levou à constatação da complexidade que envolve a questão, haja vista a quantidade de interpretações envolta neste termo, e conseqüentemente a forma como é compreendido e aplicado. O levantamento teórico evidenciou um entendimento, muitas vezes, ainda equivocado, que associa norma a um conjunto de regras da gramática tradicional, e dessa forma é aplicado no ensino de língua materna. Em oposição a isso, entendendo a língua como heterogênea e significativa quanto ao seu uso, e ainda tomando considerações como a de Faraco (2008), discutimos que a *norma* deve ser entendida como normalidade, aquilo que é habitual em uma comunidade de fala, sendo o que está contido na gramática apenas uma parte de um todo.

O segundo propósito a ser atendido foi a análise da concepção de língua contida nos documentos norteadores e a avaliação de como essa se materializa em exames pilares para constituição de políticas públicas para o ensino da Língua Portuguesa, no caso o ENEM. Para isso, tomamos as orientações linguísticas contidas principalmente nos PCN e PNLD, nas quais constatamos a abordagem sociolinguística da língua e as contribuições dos estudos sociolinguísticos intrínsecos nesses. Quanto à prova de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, fizemos um levantamento das questões de variação, o qual possibilitou a constatação da aplicação das prescrições contidas nos documentos, identificada desde a presença das concepções sociolinguísticas dos contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004a), até a existência das terminologias indicativas de variação, demonstrando que há uma congruência de sentido entre todos acerca da concepção de língua.

Todavia, o êxito ainda não é o esperado devido à necessidade de uma abordagem menos velada e implícita de questões normativas no exame, como foi constatado nas

terminologias entre perguntas e respostas das questões analisadas, que tendem a levar o candidato a responder sobre fatos em torno da gramática tradicional ainda atrelados a supremacia de uma dada variante. Esse tipo de abordagem resulta da competência primeira do exame “o domínio da norma culta” quanto a concepção de norma adotada pelo exame, como observado por Faraco (2008).

Nossa crítica é que há na definição dessa grande competência dois equívocos. O primeiro é não distinguir suficientemente a norma culta da norma **curta** (o que leva os documentos do exame a falarem em norma culta e as questões a se orientarem antes pelos preceitos de norma **curta**). Segundo e mais sério, tomar a norma como um fenômeno em si, isolado das práticas sociais de fala e escrita em que ela faz sentido e, por consequência, sobrepondo-se a elas. (FARACO, 2008, p. 179).

Mas não podemos deixar de evidenciar que a metodologia adotada no ENEM há algum tempo passa a induzir mudanças na prática escolar, essas esperadas desde a reforma das diretrizes curriculares na década de 90, uma vez que já demonstra grandes avanços na perspectiva de prevalência normativa, como vista nos tradicionais exames vestibulares.

A temática variação linguística vem sendo tratada na avaliação, fato refletivo das orientações dos documentos norteadores, se materializando em torno de situações reais de comunicação por intermédio de recursos textuais, a exemplo das histórias em quadrinho e diálogos, abordando a oralidade e informalidade da língua. No entanto, apesar das orientações dos documentos e da avaliação, ainda é preciso promover alterações necessárias no ensino de Língua Portuguesa, em decorrência dos mais variados motivos, entre eles, os aqui observados pelos estudos da Sociolinguística Educacional feitos por linguistas como Labov (2008) e Magda Soares (1986), que defenderam a pouca aceitação e adaptação dos alunos com a língua materna como consequência da maneira como esta é abordada.

Diante disso, defendemos que o trabalho da escola para o ensino de língua materna deve ser urgente quanto ao atendimento das novas demandas, a fim de que se possa alcançar a excelência tão almejada. Que se faça por intermédio de mecanismos contínuos, atendendo a dinâmica social de mudança, uma vez que não cabe mais conceber a língua como algo estático. É preciso combater as práticas vigentes de ensino pautado em uma única língua, padronizada com a justificativa de ser mantenedora da uniformidade do idioma do país. O que se defende aqui, é o mesmo que orienta as pesquisas pautadas nos estudos sociolinguísticos: não o fim da abordagem desse tipo de língua, mas que ela não seja a única a ser considerada, pois como foi constatado, mesmo nas questões em que a variação linguística é o foco, a presença normativa se fez latente, o que se espera encontrar nas demais questões?

É preciso ampliar e diversificar o espaço de discussão. Nessa perspectiva, adotar um modelo variacionista como basilar para as práticas de ensino de língua é o caminho para o

desenvolvimento das habilidades estabelecidas para a melhor assimilação da Língua Portuguesa.

Esperamos que, com base no que aqui foi discutido, juntamente com as outras pesquisas afins já desenvolvidas, seja possível fomentar a qualificação do ensino de Língua Portuguesa, através da aproximação desse ensino a realidade linguística do país.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sammela Rejane Jesus. LIMA, Michelle. LIMA, Marta Ginólia. **Avaliações oficiais de alfabetização: o que são e o que refletem da educação no Brasil**. Disponível em: [http://200.17.141.110/pos/letras/enill/anais\\_eletronicos/2012/III\\_ENILL](http://200.17.141.110/pos/letras/enill/anais_eletronicos/2012/III_ENILL).

Associação de Linguística Aplicada do Brasil. **Posicionamento da Associação de Linguística Aplicada do Brasil**. In: Dossiê da polêmica do livro por uma vida melhor. Disponível em: [http://www.cchla.ufpb.br/proling/images/stories/Dossi\\_da\\_polmica\\_livro\\_Por\\_uma\\_vida\\_melhor.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/proling/images/stories/Dossi_da_polmica_livro_Por_uma_vida_melhor.pdf). Acessado em: 07 de julho de 2014.

BAGNO, Marcos. **Norma linguística e preconceito social: questões de terminologia**. In: Revista Veredas, v. 5, n.2, p. 71-83, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: 49ª edição, Loyola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAGNO, Marcos. RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, p. 63-80, 2005.

BARONAS, Roberto Leiser. COX, Maria I. Pagliarini. **Por uma vida melhor na mídia: discurso, aforização e polêmica**. In: Linguagem em (Dis)curso. Tubarão, SC, v. 13, n. 1, p. 65-93, jan/abr, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: 6 ed, Perspectiva, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups**. Berkeley Journal of Sociology, n. 32, p. 1-49, 1987.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004a.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nóis chegemo na iscola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Um modelo para a análise sociolinguística do português do Brasil**. In: Bagno, Marcos (Orgs.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, p. 333-347, 2004b.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Sociolinguística Educacional**. In: HORA, D. et alli (Orgs.) Abralín – 40 anos em cena. João Pessoa: Editora Universitária (UFPB), p. 217-240, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM: documento básico**. Brasília, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Entenda sua nota no ENEM: guia do participante**. Brasília, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Portaria nº 7 de 19 de janeiro de 2006**.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009b**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **A redação no ENEM 2012: Guia do participante**. Brasília: Ministério da Educação, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Guia do livro didático, PNLD**. Brasília: Ministério da Educação, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais** Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa nacional do livro didático. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o PNLD 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61**. Brasília: 1961.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71**. Brasília: 1971.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: nº 6.094/07**. Brasília: 2007.

CAVALCANTI, J.R. **As faces de uma polêmica: o episódio do livro didático Por uma vida melhor**. In: Delta, ed 19, p. 485-501, 2013.

COAN, Márluce. FREITAG, Raquel Meister Ko. **Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino**. In: Domínios da linguagem, V.4, nº 2 – 2º Semestre, p.173-194, 2010.

COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **O tratamento da variação linguística nos livros didáticos do português**. Dissertação (mestrado em linguística). UNB, Brasília, 2007.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. **O contínuo rural-urbano na pedagogia da variação linguística.** Disponível em: <http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/O-cont%C3%ADnuo-rural-urbano-na-pedagogia-da-varia%C3%A7%C3%A3o-lingu%C3%ADstica.pdf>. Acesso em: 09 de junho. 2014.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico.** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2007[1895].

**Enem faz a mesma pergunta oito vezes.** Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/vestibular/enem-faz-mesma-pergunta-oito-vezes-6679643>. Acesso em: 06 de janeiro de 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta Brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Banco de dados falares sergipanos. **Working Papers em Lingüística**, v. 14, n. 2, p. 156-164, 2014.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **Leitura, letramento e cidadania: explorando a Provinha Brasil.** Curitiba: Appris, 2013.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **Prova de redação do Enem: divergências entre as orientações para a prática e as diretrizes de avaliação.** In: Interdisciplinar, Ano IX, v.20, p. 61-72 jan./jun. 2014.

FREITAG, Raquel Meister Ko. ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos. ROSÁRIO, Mônica Maria Soares. **Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais.** Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/3079/1944>.

FREITAG, Raquel Meister Ko. CYRANKA, Lúcia Mendonça. **Sociolinguística variacionista e educacional: tendências metodológicas.** In: GONÇALVES, A.V. GÓIS, M. L. de S. (org.). Ciências da linguagem: o fazer científico, v. 2, p. 249-280, 2014.

FREITAG, Raquel Meister Ko. RAMOS, Leilane. REIS, Mariléia Silva dos. **Ler+Sergipe: leitura para o letramento e cidadania – perspectivas e ações.** Disponível em: [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_12/PDF/42.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_12/PDF/42.pdf).

FREITAG, Raquel. Meister. Ko. ROSÁRIO, Mônica Maria Soares. ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus. LIMA, Michelle LIMA, Marta Ginólia. **Culto à avaliação, patologização da alfabetização e fracasso escolar.** Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/3024/2660>.

GOFFMAN, Erving. **A situação negligenciada.** In: RIBEIRO, B.T. GARCEZ, P. (Orgs). Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociolinguística em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

HYMES, Dell. **Foundations in Sociolinguistics: an ethnographic approach.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1989[1974].

IBIAPINA, Darkeana Francisca. **Variação linguística em sala de aula de língua portuguesa: uma abordagem etnográfica.** In: Anais do SIELP. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012..

LIMA, Izete de Souza. **Variação linguística nas aulas de língua portuguesa: uma abordagem acerca da eficiência da aplicabilidade dos PCN**. In: Revista temática, Ano VIII, n. 02, 2012.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCCHESI, D. **Ciência ou dogma? O caso do livro do MEC e o ensino de língua portuguesa no Brasil**. In: Revista Letras, v. 83, p. 163-187, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MELO, Terezinha Toledo Melquíades de. de. CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. SILVA, Maria Diomara da. **Variação linguística: Um estudo sobre o nível de conscientização dos alunos**. In: *Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, Nº 4, t. 4, p. 3321-3332, 2012.

MELO, Tiago B. SANTOS, Maria E. P. **A variação linguística nos livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): conceitos e preconceitos**. In: Revista do centro de educação. V. 12, nº 2. Foz do Iguaçu, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2 ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

PASQUALI, Luiz e PRIMI, Ricardo. **Fundamentos da teoria da resposta ao item: TRI**. *Aval. psicol.* [online]. v. 2, n.2, p. 99-110, 2003.

PRETI, Dino. **A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais**. In: PRETI, Dino (org). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas, p. 21-34, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996.

RODRIGUES, Fabiano Pinkner. **Os conceitos de norma na linguística e sua relação com o ensino de língua materna**. Dissertação. Curitiba, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e IzidoroBlikstein. 27ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2006.

SANTOS, Maria Elena Pires. MELO, Thiago Benitez de. **Da intolerância à ignorância: Fenômenos linguisticamente complexos e Ensino de Português**. In: Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas – MG, Nº 02, Ano I, p. 1-17, 2012.

SILVA, Lília Brito da. **Letramento e oralidade: uma abordagem etnográfica dessas práticas sociais em Teresina-PI**. In: Anais do SIELP. v 2, n 1. Uberlândia: EDUFU, p. 1-16, 2012.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

TORMENA, Tayanara de A. **Política linguística implícita na virada do século XXI: o programa nacional do livro didático**. Dissertação (mestrado em linguística). UNB, Brasília, 2007.

VIANA, Suelen A. **Por uma interface sociolinguística no livro didático de língua portuguesa: análises e contribuições**. Dissertação (mestrado em linguística). UFSC, Florianópolis, 2005.

VIGIANNI, Esdras. MATTOS, Cristiano. **O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras**. In: Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 417-438, maio/ago. 2013.

ZAIDAN, Junia Claudia Santana De Mattos. **Por um inglês menor: a desterritorialização da grande língua**. Tese. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.



## **ANEXOS**

## ANEXO A – Artigo Enem faz a mesma pergunta oito vezes

### Enem faz a mesma pergunta oito vezes

Das 45 questões do exame de Linguagens, boa parte enfatizou o uso polêmico de termos coloquiais.

POR LAURO NETO

09/11/2012 8:21 / ATUALIZADO 09/11/2012 12:25



Trecho de questão de inglês que utilizou linguagem coloquial - **Reprodução**

RIO - Após o Ministério da Educação (MEC) divulgar o gabarito do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) sem anular uma questão sequer, apesar das queixas de colégios e cursinhos sobre alguns enunciados, professores agora criticam a prova de Linguagens e Códigos do processo de seleção que aconteceu no último fim de semana. Docentes dos ensinos médio e superior dizem que certas questões mostram uma preocupação excessiva em defender o uso oral e coloquial da língua em detrimento da norma culta.

Em uma análise do exame, O GLOBO identificou pelo menos oito em 45 questões que exemplificam o assunto (uma delas na prova de inglês). Num enunciado, o texto de referência foi redigido com marcas orais características da análise do discurso, conteúdo específico de cursos de Letras e Comunicação: “Eu gostava muito de passeá...saí com as minhas colegas...brincá na porta di casa di vôlei...andá de patins...bicicleta...quando eu levava um tombo ou outro ... eu era a :... a palhaça da turma ... ((risos))...”. O parágrafo é atribuído a A.P.S., mulher de 38 anos, que estaria no ensino fundamental.

Mestre em Literatura pela Universidade de Sorbonne (Paris III), a professora Regina Carvalho, que dá aulas de Língua Portuguesa no Colégio Santo Inácio, demonstra preocupação com o excesso desse conteúdo na prova.

— Há um desequilíbrio e um foco exagerado na linguagem coloquial. É uma ideologia que permeia a prova. Há uma indução subliminar. Acho problemático porque são muitas questões sobre o mesmo assunto. Do ponto de vista pedagógico, não se deve cobrar um mesmo assunto com tanta insistência. Do ponto de vista gramatical, nada é pedido praticamente. É uma contradição, porque na hora de fazer a redação, os professores cobram a norma culta dos estudantes e se agarram a ela para justificar a correção— critica Regina.

A professora chama a atenção para outras questões em que escritores consagrados, como Manoel de Barros e Rubem Alves, mencionam palavras e expressões que, mesmo

inadequadas na norma culta, trariam mais poesia ao texto. Num trecho de “Cabeludinho”, de Barros, o uso de “voltou de ateu”, “disilimina esse” e “eu não sei a ler” é justificado na resposta como “a valorização da dimensão lúdica e poética presente nos usos coloquiais da linguagem”.

Já em “Mais badulaques”, Alves cita um amigo “paladino da língua portuguesa, que se deu ao trabalho de fazer um xerox da página 827 do dicionário” para provar o uso correto da palavra “varrição”, e não “varreção”, como o autor usaria. Para Regina Carvalho, a lógica de legitimar o uso coloquial por meio de autores consagrados é similar à defesa do polêmico livro “Por uma vida melhor”, distribuído pelo Ministério da Educação no Programa Nacional do Livro Didático, que contém frases com construções como “nós pega o peixe”. No ano passado, a publicação gerou uma controvérsia que opôs o MEC a professores críticos dessa propagação.

— Não é mostrar a fala coloquial em qualquer lugar, mas na voz de poetas e escritores consagrados, quase como que um modelo. Há livros maravilhosos didáticos que não são aceitos. Se isso é uma política intencional do MEC, não sei, mas desconfio que sim — avalia Regina.

Opinião semelhante tem o professor Claudio Cezar Henriques, titular do Instituto de Letras da Uerj.

— É lamentável que provas desse tipo deem tanto destaque a textos que mostram usos populares ou regionais de nossa língua. Minha crítica é pedagógica e tem a ver com a seguinte pergunta: as universidades querem alunos que tenham capacidade para ler e escrever textos acadêmicos e científicos ou querem alunos que saibam reconhecer variedades linguísticas? — questionou Henriques.

Para o professor, “questões e enunciados rigorosamente em língua padrão fazem par com textos bem ‘camaradas’ quanto a isso”.

— Para mim, isso é desperdício de tempo ou — pior — demagogia linguística. Um humorista certamente diria que a banca do Enem está ‘tipo bolada nessas quebradas de perguntar umas paradas pra galera’ — ele ironiza.

Mas nem todo mundo concorda com eles. Para o linguista Marcos Bagno, não há oposição entre ‘uso oral e informal’ e ‘norma culta’: uma manifestação culta, falada ou escrita, pode ser perfeitamente informal (veja texto abaixo).

### **Na redação, deve ser usada norma padrão**

De acordo com o MEC, o Enem obedece a uma matriz de referência a qual contempla uma lista de conteúdos, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo o órgão, a prova de Linguagens e Códigos apresenta questões que exigem do participante uma reflexão sobre as normas e usos da língua portuguesa, contemplando os processos de aprendizagens da língua materna nos quais se inserem a leitura e a escrita.

“O pressuposto é o de que todo uso gramatical e linguístico é contextualizado em práticas de linguagem que podem ser orais, escritas, formais, informais e literárias, entendendo que todas essas formas de uso da língua são autênticas e legítimas”, diz a nota do MEC.

O texto enviado pelo ministério ressalta ainda que “o participante durante a resolução das questões tem condições de fazer julgamentos sobre esses diversos usos e normas, a partir de diferentes gêneros textuais, além de ser obrigado a fazer uso exclusivo da norma padrão da língua portuguesa na produção de sua redação”.

### **‘A ignorância sempre tem salvação’**

Uma questão do Enem reproduz parte de uma entrevista com o linguista Marcos Bagno. Autor da “Gramática pedagógica do português brasileiro” e de “Preconceito linguístico”, ele é professor do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. O enunciado da prova diz que “o autor defende o uso de formas linguísticas coloquiais e faz uso da norma padrão em toda a extensão do texto”. O GLOBO procurou o professor para falar sobre o assunto. Questionado se não havia uma preocupação excessiva da prova em defender o uso oral e informal da língua

em detrimento da norma culta e se a sociolinguística não estaria se sobrepondo à gramática, Bagno reagiu assim à mesma pergunta feita a outros professores:

— Sua pergunta não faz o menor sentido. Não existe essa oposição que você insinua entre "sociolinguística" e "gramática". Também não existe antonímia entre "uso oral e informal" e "norma culta": uma manifestação culta, falada ou escrita, pode ser perfeitamente informal. Como sempre, vocês, jornalistas, sobretudo da mídia conservadora como O GLOBO, procuram apenas justificativas para perpetuar seus pontos de vista reacionários sobre tudo, incluindo o ensino. Quando vão tratar de linguagem, a falta de preparo se revela de maneira patente. Digo falta de preparo porque prefiro acreditar nela a acreditar que essas posturas são movidas por má-fé. A ignorância sempre tem salvação — escreveu Bagno, por e-mail.

O GLOBO procurou o professor justamente para ter na reportagem o ponto de vista de um defensor da ênfase na linguagem coloquial. Logo após enviar a resposta, o acadêmico, um dos maiores defensores do uso do polêmico livro “Por uma vida melhor”, publicou o diálogo com o repórter no Facebook, gabando-se da postura ofensiva: “A criatura está sossegada em casa quando recebe um email de um jornalista de O GLOBO com uma pergunta tão imbecil que só merece uma resposta irônica. Duvido que vá publicar, mas dou aqui de graça para vocês se divertirem. Eu é que não vou colaborar para falar mal do Enem”.

Fonte **Enem faz a mesma pergunta oito vezes.** Disponível em:  
<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/vestibular/enem-faz-mesma-pergunta-oito-vezes-6679643>.  
Acessado em: 06 de janeiro de 2015.

## **ANEXO B – Documentos (leis, portarias, decretos)**

### **INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**

#### **PORTARIA Nº 109, DE 27 DE MAIO DE 2009**

O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, no exercício de suas atribuições, conforme estabelece o inciso VI, do art. 16, do Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007, e tendo em vista o disposto na Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, que instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), complementada pela Portaria MEC nº 318, de 22 de fevereiro de 2001, e Portaria MEC nº 391, de 07 de fevereiro de 2002, e alterada pela Portaria nº 462, de 27 de maio de 2009, resolve:

#### **CAPÍTULO I**

#### **DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

##### **Seção I**

##### **Da Introdução**

Art. 1º Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009) como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania.

##### **Seção II**

##### **Dos Objetivos**

Art. 2º Constituem objetivos do Enem:

- I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
- IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior;

##### **Seção III**

##### **Da Participação**

Art. 3º A participação no Enem/2009 é de caráter voluntário, a ele podendo submeter-se, mediante inscrição, os concluintes do Ensino Médio no ano de 2009, os egressos deste nível de ensino, em qualquer de suas modalidades, e os pleiteantes ao exame de certificação.

§ 1º Todos os participantes deverão se inscrever e realizar as 4 (quatro) provas, nas áreas de conhecimento estabelecidas para o exame, e elaborar uma redação.

§ 2º A utilização do Enem/2009 para efeito de certificação do ensino médio só é permitida ao participante que tenha pelo menos 18 (dezoito) anos completos na data de realização da primeira prova, e que ainda não tenha concluído o ensino médio.

§ 3º O Inep manterá em sua base de dados, por 05 (cinco) anos, o registro de todos os resultados individuais dos participantes.

## CAPÍTULO II

### DAS INSCRIÇÕES

#### Seção I

##### Das Normas Gerais

Art. 4º As inscrições para o Enem/2009 poderão ser realizadas pelos concluintes do Ensino Médio em 2009, pelos egressos deste nível de ensino, em qualquer de suas modalidades, e candidatos à certificação, na forma da lei.

§ 1º Para se inscreverem, os interessados deverão preencher o cadastro de inscrição, de forma eletrônica, responsabilizando-se por todas as informações prestadas, ficando assegurado ao Inep o direito de excluir do exame o interessado que não preencher o cadastro de forma completa e correta, ou que fornecer dados comprovadamente inverídicos.

§ 2º Para a inscrição no Enem serão exigidos, obrigatoriamente:

I - Número no Cadastro de Pessoa Física (CPF), essencial para acesso via Internet ao Boletim Individual de Resultados (2ª via), à inscrição no Programa Universidade para Todos (Prouni), ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e aos processos de seleção das Instituições de Educação Superior públicas ou privadas; e,

II - número da cédula de identidade expedida por Secretarias de Segurança Pública, Forças Armadas, Polícia Militar e Polícia Federal; ou,

III - número da cédula de identidade para estrangeiros, expedida pelo Ministério das Relações Exteriores; ou,

IV - número da cédula de identidade fornecida por ordens ou conselhos de classes que, por Lei, valham como documento de identidade; ou,

V - número da Carteira de Trabalho e Previdência Social, bem como a da Carteira Nacional de Habilitação com fotografia, na forma da Lei nº 9.503, de 1997.

§ 3º Não serão aceitos como documentos de identificação:

protocolos, Certidão de Nascimento, Certidão de Casamento, Título Eleitoral, Carteira Nacional de Habilitação em modelo anterior à Lei nº 9.503/97, Carteira de Estudante, crachás e identidade funcional de natureza pública ou privada.

§ 4º Serão isentos do pagamento da inscrição os concluintes do Ensino Médio, em qualquer modalidade, matriculados em instituições públicas de ensino, ou aqueles que se declararem membros de família de baixa renda, nos termos do Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007, cuja isenção deverá ser solicitada mediante requerimento do candidato, disponível por meio do aplicativo para solicitação de inscrição, no endereço eletrônico <http://enem.inep.gov.br/inscricao>.

§ 5º Não será concedida isenção de pagamento de taxa de inscrição ao candidato que:



a) omitir informações e/ou torná-las inverídicas;

b) não observar a forma, o prazo e os horários estabelecidos nesta Portaria.

§ 6º Não será aceita solicitação de isenção de pagamento de valor de inscrição via postal, via fax ou via correio eletrônico.

§ 7º O deferimento dos pedidos de isenção deverão ser acompanhados no endereço eletrônico <http://enem.inep.gov.br/inscricao>, a partir do dia 10 de julho de 2009.

§ 8º) não haverá recurso contra o indeferimento do requerimento de isenção da taxa de inscrição.

§ 9º Os candidatos que tiveram seus pedidos de isenção indeferidos deverão, para efetivar a sua inscrição no exame, acessar o endereço eletrônico <http://enem.inep.gov.br/inscricao> e imprimir o boleto de pagamento, por meio da página de acompanhamento, para pagamento até o dia 17 de julho de 2009, conforme procedimentos descritos neste edital:

a) o interessado que não tiver seu pedido de isenção deferido e que não efetuar o pagamento da taxa de inscrição na forma e no prazo estabelecido de 10 a 17 de julho de 2009, estará automaticamente excluído do exame.

§ 10 As inscrições dos concluintes de instituições privadas de ensino e dos egressos, se não isentos, estão sujeitas ao pagamento de R\$ 35,00 (trinta e cinco reais).

§ 11 O valor referente ao pagamento da taxa de inscrição não será devolvido, salvo em caso de cancelamento do certame por conveniência da Administração Pública.

§ 12 As informações prestadas no requerimento de isenção serão de inteira responsabilidade do candidato, podendo responder este, a qualquer momento, por crime contra a fé pública, o que acarreta sua eliminação do exame, aplicando-se, ainda, o disposto no parágrafo único do art. 10 do Decreto nº 83.936, de 08 de setembro de 1979.

Art. 5º A inscrição do interessado implicará no conhecimento e na aceitação formal das normas e demais disposições estabelecidas nesta Portaria, em relação às quais não se poderá alegar seu desconhecimento.

## Seção II

### Das Inscrições

Art. 6º As inscrições serão admitidas somente via Internet, no endereço eletrônico <http://enem.inep.gov.br/inscricao>, solicitada no período entre 08 horas do dia 15 de junho de 2009 e 23 horas e 59 minutos do dia 17 de julho de 2009, observado o horário oficial de Brasília- DF.

§ 1º Para realização das inscrições via Internet o Inep utiliza os dados informados pelas escolas no Censo Escolar 2008. Os concluintes matriculados nas escolas de Ensino Médio, públicas ou privadas, que responderam ao Censo Escolar 2008 estão com seus dados cadastrais no banco de dados do Inep Educacenso.

§ 2º Para se inscrever, o interessado deverá adotar o seguinte procedimento:

I - acessar a página da Internet <http://enem.inep.gov.br/inscricao>, durante o período das inscrições; II - preencher ou atualizar os dados cadastrais;

III - preencher o cadastro de inscrição com as informações necessárias, inclusive a cidade escolhida para realização do exame, dentre as apresentadas, e se pretende utilizar os resultados do exame para efeito de certificação, na forma da lei;

IV - enviar os dados e verificar se a transferência foi concretizada;

V - o concluinte isento do pagamento da taxa de inscrição deverá imprimir, na sequência, o comprovante de inscrição; VI - o concluinte ou egresso pagante deverá imprimir, na sequência, o boleto para efetuar o pagamento em qualquer agência de estabelecimento bancário, integrado ao Sistema Nacional de Compensação, no valor de R\$ 35,00 (trinta e cinco reais);

VII - a efetivação da inscrição somente ocorrerá após o recebimento pelo INEP do comprovante de pagamento enviado pelo Banco do Brasil;

VIII - os comprovantes de inscrição dos participantes referidos nos incisos V e VI estarão disponíveis no endereço eletrônico <http://enem.inep.gov.br/inscricao>.

§ 3º É de inteira responsabilidade do inscrito a obtenção e guarda do comprovante da inscrição, sem o qual ele não poderá participar do exame.

§ 4º O Inep dispõe de infra-estrutura de informática adequada para a realização das inscrições via Internet, bem como, a consulta dos resultados. O Inep não se responsabilizará por solicitações e inscrições não recebidas por motivos de ordem técnica de computador do candidato, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de transmissão, bem como outros fatores que impossibilitem a transferência dos dados.

## **Seção IV**

### **Dos Participantes com Deficiência Física**

Art. 7º Os participantes com deficiência física, interessados em participar do Enem/2009 deverão obrigatoriamente declarar, no ato da inscrição, o tipo de atendimento especial de que necessita para realizar as provas, como condição para que possam receber atendimento apropriado.

§ 1º Aos participantes com deficiência visual total será oferecida prova em braile; aos participantes com deficiência visual séria, parcialmente corrigida pelo uso de lentes, será oferecida prova ampliada com tamanho de letra correspondente, no máximo, ao corpo 24 ou, caso haja necessidade, será oferecido auxílio de um leitor.

§ 2º Aos participantes com deficiência física com séria dificuldade de locomoção serão oferecidas salas de fácil acesso.

§ 3º Aos participantes incapazes de efetuar a marcação do cartão-resposta, será oferecido auxílio para transcrição da parte objetiva da prova e da redação.

§ 4º Aos participantes com surdez serão oferecidos, durante a realização da prova, auxílio de pessoa com domínio na Linguagem Brasileira de Sinais (Libras).

§ 5º Aos participantes com necessidades educacionais especiais tais como necessidade de leitor, escriba ou outro apoio que torne mais lenta a execução dos exames será garantido tempo dilatatório de uma hora.

§ 6º Os casos omissos nesta Portaria deverão ser informados no cadastro de inscrição, e enviados à Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB, no endereço SRTVS 701, Quadra 03, Lote 12, Bloco M, 3º andar - Brasília, DF - CEP 70.340-900, o laudo médico com as especificações do tipo de atendimento necessário, de forma legível, para análise e deferimento, até o dia 31 de julho de 2009. Após esse período, a solicitação será indeferida.

§ 7º A participante que tiver necessidade de amamentar durante a realização das provas, deverá solicitar formalmente atendimento especial para tal fim, e obrigatoriamente levar, no dia de realização das provas, um acompanhante que ficará em sala reservada para essa finalidade e será responsável pela guarda da criança. O Inep não disponibilizará pessoal para este tipo de atendimento. A candidata que não levar acompanhante não poderá ter acesso à sala de provas, acompanhada do amamentando.

## **Seção V**

### **Do Atendimento com Necessidades Educacionais Especiais**

Art. 8º Aos detentos ou internos, que estejam matriculados



em programas Especiais de Educação de Ensino Médio em Unidades Prisionais ou Hospitalares, será oferecida aplicação da prova nos locais de detenção ou internação em que se encontrem, mediante termo de compromisso específico firmado entre o Inep e o Programa, devendo sua coordenação, para este fim:

I - Proceder a inscrição dos interessados.

II - solicitar formalmente ao Inep, Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB, com endereço no SRTVS 701, Quadra 03, Lote 12, Bloco M, 3º andar - Brasília, DF - CEP 70.340-909, até 22 de junho de 2009, formulário do Termo de Compromisso, Anexo II, para aplicação do Enem em Unidades Prisionais ou Hospitalares;

III - encaminhar ao Inep, em duas vias, o Termo de Compromisso, devidamente preenchido e firmado, até 10 de julho de 2009;

IV - receber a anuência do Inep, mediante a respectiva via assinada do Termo de Compromisso, bem como todo o material informativo do exame.

## Seção VI

### Do Manual do Inscrito

Art. 9º Todos os interessados cujas inscrições tenham sido confirmadas receberão o Manual do Inscrito, contendo as informações gerais sobre o Enem/2009, as competências e habilidades a serem avaliadas, os critérios de avaliação de desempenho dos participantes nas provas, bem como o questionário socioeconômico, com folha de respostas própria.

§ 1º O Manual do Inscrito será enviado, via ECT, para o endereço indicado no ato da inscrição.

§ 2º O inscrito no Enem/2009 deverá responder o questionário socioeconômico e preencher a respectiva folha de respostas, devolvendo-a no dia e local de realização das provas.

## Seção VII

### Da Confirmação das Inscrições

Art. 10 O Cartão de Confirmação das Inscrições, contendo hora, data e local de prova onde será realizado o Exame, o número de inscrição, a senha de acesso aos resultados individuais, a folha de leitura óptica para as respostas do questionário socioeconômico e o Manual do Inscrito do Enem/2009, será enviado para o endereço indicado no ato da inscrição.

§ 1º Caso o inscrito não receba o seu Cartão de Confirmação de Inscrição até o dia 25 de setembro de 2009, deverá adotar um dos seguintes procedimentos para obter informações sobre o seu local de prova:

I - entrar em contato com o Programa Fala Brasil, pelo telefone 0800-616161;

II - acessar a página do Inep na Internet (<http://enem.inep.gov.br/consulta>).

§ 2º No caso de o Cartão de Confirmação de Inscrição não especificar corretamente o tipo de atendimento especial solicitado na ficha de inscrição, o inscrito deverá entrar imediatamente em contato com o Inep para as providências necessárias, até o dia 25 de setembro de 2009..

§ 3º Não será permitida a mudança do local de prova em hipótese alguma.

§ 4º O candidato é responsável pela conferência de seus dados pessoais, em especial seu nome, endereço completo, inclusive o código de endereçamento postal - CEP, o número do seu documento de identificação e do seu CPF. O número de inscrição e a senha de acesso deverão ser memorizados ou mantidos sob a sua guarda, pois são indispensáveis à obtenção dos resultados individuais via Internet e inscrição em

programas de acesso ao ensino superior, financiamento estudantil e ao mundo do trabalho.

### **CAPÍTULO III**

#### **DA REALIZAÇÃO DO EXAME**

##### **Seção I**

##### **Estruturação do Exame**

Art. 11 O Enem 2009, estrutura-se a partir dos seguintes documentos:

- I - Orientações Curriculares para o Ensino Médio.
- II - Matriz de Referência para o Enem 2009 (Anexo III).
- III - Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência (Anexo IV).
- IV - Competências expressas na matriz de referência para redação do Enem 2009 (Anexo V).

Art. 12 As provas do Enem obedecem aos requisitos básicos estabelecidos pela legislação em vigor para a Educação Básica, permitindo que seus resultados sejam utilizados conforme os objetivos expressos no artigo 2º, desta Portaria.

Art. 13 O exame constituir-se-á em 4 (quatro) provas, contendo 45 (quarenta e cinco) questões objetivas de múltipla escolha, versando sobre as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da Educação Básica no Brasil e uma proposta para redação.

§ 1º As 4 (quatro) provas serão estruturadas nas seguintes áreas do conhecimento:

- Prova I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação;
- Prova II - Matemática e suas Tecnologias;
- Prova III - Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- Prova IV - Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

§ 2º As questões objetivas e a redação destinam-se a avaliar as competências e habilidades contidas na Matriz de Referências para o Enem 2009, Anexo III desta Portaria.

§ 3º A redação deverá ser feita em Língua Portuguesa e estruturada na forma de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir de um tema de ordem social, científica, cultural ou política, Anexo V.

§ 4º No nível de Ensino Médio a área de conhecimento da Prova I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação – compreende os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes e Educação Física; a Prova III - Ciências Humanas e suas Tecnologias - compreende os seguintes componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; e a Prova IV - Ciências da Natureza e suas Tecnologias - compreende os seguintes componentes curriculares: Química, Física e Biologia.

##### **Seção II**

##### **Das Condições para a Realização da Prova**

Art. 14 O Enem/2009 será realizado nos dias 03 e 04 de outubro de 2009, iniciando-se as provas às 13h00, horário de Brasília- DF, em todos os Estados e no Distrito Federal, na sede dos Municípios relacionados no Anexo I desta Portaria.

Parágrafo Único. O INEP se reserva ao direito de não realizar o Enem/2009 nos municípios, dentre os indicados no caput, em que não houver candidatos inscritos ou condições logísticas para aplicação.

Art. 15 Os portões de acesso aos locais de provas serão abertos às 12h00 e fechados às 12h55, horário de Brasília-DF, não sendo permitida a entrada do inscrito que se apresentar após o horário estipulado.

Parágrafo único. A ausência do inscrito no local e horário de realização das provas acarretará em sua eliminação do Enem/2009.

Art. 16 O inscrito deverá comparecer ao local de realização da prova, com antecedência de uma hora do horário fixado para seu início, munido do (a):

I - original ou cópia, devidamente autenticada, de um dos documentos referidos no § 2º, do art. 4º, desta Portaria, nos termos da art. 365, inciso III do Código de Processo Civil;

II - Cartão de Confirmação de Inscrição;

III - folha de respostas do questionário socioeconômico; e

IV - caneta esferográfica de tinta preta, lápis preto nº 2 e borracha macia.

§ 1º A não-apresentação do documento de identificação, nos termos do parágrafo antecedente, caracterizará desistência do inscrito e resultará em sua eliminação do Enem/2009.

§ 2º No caso de não-recebimento do Cartão de Confirmação de Inscrição, poderá ser apresentado em seu lugar o comprovante de inscrição.

§ 3º Caso o participante esteja impossibilitado de apresentar, no dia da realização das provas, documento de identificação original ou cópia devidamente autenticada, nos termos do inciso I, deste artigo, por motivo de extravio, perda, furto ou roubo, poderá fazer a prova, desde que apresente Boletim de Ocorrência expedido em órgão policial, com prazo máximo de 90 (noventa dias), e se submeta à identificação especial, que compreende a coleta de dados, de assinaturas e de impressão digital em formulário próprio.

§ 4º Os participantes, cujo documento de identificação apresentado impossibilite a completa identificação dos seus caracteres essenciais e/ou de sua assinatura, em razão do estado de conservação ou da distância temporal da expedição do documento, poderá prestar a prova, desde que se submeta à identificação especial nos termos do parágrafo anterior.

Art. 17 Durante a realização da prova, não será admitida qualquer espécie de consulta ou comunicação entre os inscritos, nem a utilização de livros, manuais, impressos ou anotações, máquinas calculadoras e agendas eletrônicas ou similares, telefones celulares, pagers, bip, walkman, gravador, mp3 ou superior, relógio com calculadora ou qualquer outro receptor ou transmissor de mensagens.

Art. 18 O inscrito não poderá, em hipótese alguma, realizar o exame fora dos espaços físicos, datas e horários predeterminados no Cartão de Confirmação de Inscrição, ressalvadas as disposições relativas aos inscritos com necessidades especiais e aos internos ou detentos.

Art. 19 As respostas da parte objetiva das provas e a redação devem ser transcritas nas respectivas Folhas de Respostas, que deverão ser entregues pelo participante ao fiscal da sala, juntamente com o Caderno de Questões.

§ 1º Por motivo de segurança, não será permitido aos participantes se ausentarem da sala de provas antes de decorridas duas horas do início do exame.

§ 2º Decorridas quatro horas do início do exame, os participantes poderão, ao deixar a sala de prova, levar o Caderno de Questões.



§ 3º Na correção das Folhas de Respostas da parte objetiva das provas, não serão computadas questões não assinaladas ou que contenham mais de uma resposta, emenda ou rasura, ainda que legível.

§ 4º Os rascunhos e as marcações assinaladas nos Cadernos de Questões não serão considerados para fins de pontuação.

§ 5º Durante a realização das provas são de responsabilidade única do candidato a leitura e conferência de todas as informações contidas no Cartão de Confirmação, Caderno de Prova, Folha de Resposta, Lista de Presença, Cartão Resposta e demais documentos relacionadas ao exame.

Art. 20 O Inep não utiliza os resultados do Enem para fins de seleção, classificação ou premiação. Seus resultados são disponibilizados para o Ministério da Educação, estabelecimentos de ensino e organizações do mundo do trabalho interessadas em utilizá-los, desde que tenha autorização, por escrito, do participante especificamente para seleção ou classificação. O exame é de caráter voluntário, de abrangência nacional e em decorrência da complexidade da sua logística inviabilizam a análise de recursos e de vistas de provas.

### **Seção III**

#### **Da Operacionalização**

Art. 21 Para garantir a referência nacional do Enem/2009, e sua aplicação, o exame será realizado nos dias 03 e 04 de outubro de 2009, nos horários estabelecidos abaixo, considerando, para todo o território nacional, o horário de Brasília, de acordo com o seguinte calendário de atividades:

I - no dia 03/10/2009 (sábado):

- das 13h às 17h30 - Caderno I (Prova IV: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Prova III: Ciências Humanas e suas Tecnologias.)

II - no dia 04/10/2009 (domingo):

- das 13h às 18h30 - Caderno II (Prova I: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Redação, e Prova II: Matemática e suas Tecnologias)

### **CAPÍTULO IV**

#### **DOS RESULTADOS**

##### **Seção I**

##### **Dos Resultados Individuais**

Art. 22 Os participantes do Enem/2009 receberão a partir da segunda quinzena de janeiro de 2010, no endereço indicado no cadastro de inscrição, via ECT, o Boletim Individual de Resultados.

Parágrafo Único. Os participantes que desejarem acessar os resultados individuais no sítio <http://enem.inep.gov.br/boletim> necessitarão do número do CPF e a senha de acesso.

Art. 23 Os resultados individuais do Enem/2009 não serão divulgados por meio de publicação ou instrumentos similares, podendo, todavia, as Instituições neles interessadas – Estabelecimentos de Educação Pós-Médio e Superior, Organizações Empresariais e demais empregadores do Mundo do Trabalho - a eles ter acesso, desde que obtenham autorização dos participantes.

§ 1º Os participantes deverão fornecer o seu número de inscrição ou CPF às referidas Instituições e uma autorização, o que caracterizará o seu formal consentimento para o uso de seus resultados.

§ 2º Somente o participante poderá autorizar a utilização dos resultados que obteve no Enem, pelos interessados especificados neste artigo, inclusive para fins de publicidade, premiação e seleção.

## **Seção II**

### **Dos Resultados para as Instituições de Educação Pós-Médio e Educação Superior**

Art. 24 As Instituições de Educação Pós-Médio e Educação Superior que pretenderem utilizar, como critério de seleção às suas vagas, os resultados individuais dos candidatos inscritos nos seus respectivos processos seletivos, deverão encaminhar formalmente ao INEP a sua solicitação.

Parágrafo Único. Deverão ser observadas, no que for aplicável, as demais disposições constantes no art. 23 desta Portaria.

Art. 25 A Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep, por meio de sua Coordenação-Geral de Exames para Certificação, enviará para as Instituições de Educação Pós-Médio e Educação Superior ofício contendo as normas e diretrizes para utilização dos resultados, um endereço WEB que deve ser acessado e um identificador que dará entrada ao processo de cadastramento, que, depois de completado, permitirá escolher entre duas modalidades de solicitação de resultados:

I - seleção individual via Internet; ou

II - envio de arquivo segundo especificações do Inep.

§ 1º Caso o arquivo não esteja no formato válido, será rejeitado.

§ 2º O processo de informação dos resultados será automatizado, e estes poderão ser acessados via Internet no endereço [http:// enem. inep. gov. br/ solicitacao](http://enem.inep.gov.br/solicitacao).

Art. 26 As Instituições de Educação Pós-Médio e Superior que utilizarem os resultados individuais do Enem deverão planejar a inscrição de seu processo seletivo de modo a atender às datas previstas no art. 22 desta Portaria e às exigências do Inep.

Parágrafo Único. As Instituições que não dispuserem da autorização por escrito, do número de inscrição ou CPF dos participantes não receberão os resultados individuais correspondentes.

## **Seção III**

### **Dos Resultados para as Instituições de Ensino Médio**

Art. 27 Resguardado o sigilo individual dos resultados individuais e para subsidiar estudos e pesquisas educacionais, o Inep divulgará as notas médias do Enem por município e por escolas dos alunos concluintes do ensino médio em 2009 participantes do exame.

§ 1º A divulgação dos resultados por escolas será daquelas que declararam o Censo Escolar e cujos alunos participaram do exame.

§ 2º As escolas de ensino médio que tenham, no mínimo, 10 (dez) alunos concluintes e participantes do exame poderão consultar na Internet as médias de desempenho obtidas pelo total de alunos.

§ 3º O Inep fornecerá às instituições um sistema específico de acesso para visualização dos alunos matriculados no ensino médio e inscritos para realização do exame.

§ 4º As Instituições de Ensino Médio interessadas poderão acessar, a partir de janeiro de 2010, o Boletim de Resultado da Escola no sítio do Inep.

#### **Seção IV**

##### **Dos Resultados para as Organizações Públicas ou Privadas**

Art. 28 As organizações públicas ou privadas que pretenderem utilizar os resultados individuais do Enem como critério de seleção às suas vagas, deverão encaminhar ao Inep, formalmente, a sua solicitação.

§ 1º Os participantes deverão fornecer o seu número de inscrição ou CPF às organizações interessadas, o que caracterizará seu formal consentimento para o uso de seus resultados, mediante autorização por escrito.

§ 2º O Inep fornecerá à instituição um sistema específico de acesso aos resultados.

§ 3º Para os fins deste artigo, aplicam-se, no que for cabível, as disposições constantes do art. 23 desta Portaria.

§ 4º As organizações que não dispuserem de autorização, do número de inscrição ou CPF dos participantes não receberão os respectivos resultados individuais.

#### **CAPÍTULO V**

##### **DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 29 Além do Boletim Individual de Resultados, o Inep não fornecerá atestados, certificados ou certidões relativas à classificação ou notas dos participantes.

Art. 30 Será excluído do exame, por ato da instituição contratada para a sua aplicação, o inscrito que:

I - prestar, em qualquer documento, declaração falsa ou inexata;

II - agir com incorreção ou descortesia para com qualquer participante do processo de aplicação das provas;

III - ausentar-se da sala de prova sem o acompanhamento de um fiscal, ou antes de decorridas duas horas do início da prova;

IV - for surpreendido, durante as provas, em comunicação com outro participante, verbalmente, por escrito ou por qualquer outra forma, bem como utilizando livros, notas ou impressos, portando ou fazendo uso de qualquer tipo de equipamento eletrônico de comunicação ou, ainda, for responsável por falsa identificação pessoal;

V - utilizar ou tentar utilizar meio fraudulento para obter aprovação própria ou de terceiros, em qualquer etapa do exame;

VI - não devolver as Folhas de Respostas e o Caderno de Questões, ressalvado o disposto no § 2º, do art. 19, desta Portaria; ou

VII - não atender às orientações regulamentares da instituição contratada para aplicação do exame.

Art. 31 Eventuais dúvidas quanto à interpretação desta Portaria serão esclarecidas pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep.

Art. 32 Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

**REYNALDO FERNANDES**

---